

Katedra: Katedra primární pedagogiky

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Metody práce s žáky s poruchami učení na 1. stupni ZŠ

Educational approaches to pupils with learning disabilities at the elementary school

Diplomová práce: 11-FP-KPV-0050

Autor:

Klára Daňková

Podpis:

Vedoucí práce: Mgr. Oto Dymokurský

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
88	10	18	2	25	2 + 1 CD

V Liberci dne: 20. dubna 2013

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Klára Daňková**
Osobní číslo: **P07000483**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Metody práce s žáky s poruchami učení na 1.stupni základní školy.**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíle:

Popsat problematiku žáků s dyslexií na 1. stupni ZŠ.
Popsat způsoby práce s žáky s dyslexií na 1.stupni ZŠ.
Popsat práci s těmito žáky na konkrétních případech.
Vyvodit doporučení učitelům 1. stupně ZŠ pro efektivní práci s dětmi s dyslexií.

Požadavky:

Nastudovat odbornou literaturu.
Vytvořit schéma rozhovorů s vyučujícími.
Provést rozhovory s vyučujícími.
Provést pozorování žáků ve třídě.
Propojit výsledky pozorování s teorií.
Vyvodit doporučení pro učitele.

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

POKORNÁ, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2010

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Reedukace specifických poruch učení u dětí. Praha: Portál, 2008

BATOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP. Brno: Paido, 2007

POKORNÁ, V. Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání. Praha: Portál, 2007

BATOŇOVÁ, M. Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení. Brno: MSD, 2005

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Praha: Portál, 2003

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. Smyslové vnímání: metody reedukace specifických poruch učení. Praha: DH, 2003

KUBICKÁ, E. Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy: metodický návod pro učitele při úpravě specifických poruch učení - dyslexie, dysortografie u dětí ve specializovaných třídách při individuální nápravě uvedených poruch. Ostrava: Grafie, 1994

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Oto Dymokurský

Katedra pedagogiky a psychologie

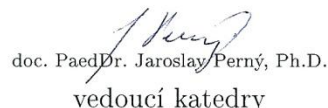
Datum zadání diplomové práce: **3. listopadu 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2013**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 19. prosince 2011

Čestné prohlášení

Název práce: Metody práce s žáky s poruchami učení na 1. stupni ZŠ

Jméno a příjmení autora: Klára Daňková

Osobní číslo: P07000483

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 20. 4. 2013

Klára Daňková

Poděkování

Předně bych chtěla poděkovat vedoucímu mé diplomové práce, panu Mgr. Otovi Dymokurskému, za podporu, inspiraci, užitečné rady a připomínky, podnětné náměty a odborné vedení.

Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, zapojeným do výzkumného šetření, za jejich ochotu a spolupráci. Mé veliké díky patří především paní učitelce Mgr. Věře Dubcové, jejíž vstřícnost a bohaté zkušenosti se staly velmi cennými pro vypracování praktické části diplomové práce.

Také děkuji všem vyučujícím z katedry pedagogiky a psychologie Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, kteří mi poskytli vzdělání v oblasti pedagogiky a psychologie. Díky němu jsem získala užitečné informace pro orientaci v oboru a především motivaci pro vypracování diplomové práce a naplňování mého budoucího povolání.

Anotace

Diplomová práce pojednává o problematice vzdělávání žáků s vybranou specifickou poruchou učení. Hlavním cílem práce je popsat problematiku žáků s dyslexií, popsat způsoby práce s těmito žáky na prvním stupni základní školy a na základě výzkumného šetření vyvodit doporučení učitelům prvního stupně základní školy pro efektivní práci s žáky s dyslexií. Teoretická část vymezuje základní pojmy z oblasti psychologie mladšího školního věku a specifických poruch učení, především se zaměřením na dyslexii. Praktická část pojednává o uplatňovaných metodách a přístupech k žákům s dyslexií na prvním stupni základní školy v hodinách českého jazyka. Výzkumné šetření odhaluje nejčastěji používané metody práce s žáky s dyslexií v rámci výuky na prvním stupni základní školy.

Klíčová slova: žák, učitel, první stupeň základní školy, specifické poruchy učení, dyslexie, vzdělávání, reedukace, kompenzace, individuální vzdělávací plán

Annotation

The thesis deals with the education of pupils with a selected specific learning disability. The main purpose of this thesis is to describe the problems of pupils with dyslexia, describe ways of work with these pupils at the primary stage of an elementary school, and on the basis of research, draw recommendations for primary stage teachers of an elementary school to work effectively with pupils with dyslexia. The theoretical section defines basic concepts of younger school age psychology and specific learning disorders, primarily focused on dyslexia. The practical part deals with methods and approaches applied for pupils with dyslexia at the primary stage of an elementary school in Czech language lessons. The survey reveals the most commonly used methods of work with pupils with dyslexia in classes at the primary stage of an elementary school.

Key words: student, teacher, primary stage of elementary school, specific learning disabilities, dyslexia, education, re-education, compensation, individualized education programme.

Obsah

1. Úvod.....	11
2. Vývojové charakteristiky žáka 1. stupně ZŠ.....	13
2.1. Vývoj poznávacích procesů	13
2.1.1. Vnímání.....	13
2.1.2. Myšlení	14
2.1.3. Paměť	15
2.1.4. Pozornost.....	15
2.1.5. Jazykové dovednosti.....	16
2.2. Emoční a sociální vývoj.....	16
3. Dovednost číst a její význam.....	19
3.1. Negativní stránky školní neúspěšnosti.....	19
4. Specifické poruchy učení	21
4.1. Vývoj pojetí specifických poruch učení na našem území.....	21
4.2. Systémy definující specifické poruchy učení na našem území	22
4.3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a SPU.....	23
4.4. Obecná doporučení pro práci s žáky se specifickými poruchami učení	24
5. Dyslexie – specifická porucha čtení	26
5.1 Příčiny dyslexie	27
5.2 Projevy dyslexie	28
5.3 Diagnostika dyslexie.....	29
5.4 Individuální vzdělávací plán u žáka s dyslexií	31
5.5 Doporučení pro žáky s dyslexií	33
5.5.1. Reedukační techniky nácviku čtení	33
5.5.2. Metodika práce s žáky s dyslexií ve vyučovacích předmětech	38
6 Výzkumné šetření.....	44
6.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	44
6.2 Metody výzkumného šetření a sběr dat	44
6.3 Vzorek výzkumného šetření.....	46
6.4 Výsledky výzkumného šetření	48
6.4.1 Nestrukturované přímé pozorování	48

6.4.2	Polostrukturované rozhovory	53
6.4.3	Přímé strukturované pozorování.....	63
6.5	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	79
7.	Závěr.....	83
	Seznam použité literatury a zdrojů	85
	Seznam příloh	88

Seznam použitých zkratek

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
CNS	centrální nervová soustava
č.	číslo
ČJ	český jazyk
IVP	individuální vzdělávací plán
MKN	mezinárodní klasifikace nemocí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
obr.	obrázek
resp.	respektive
RVP ZV	rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP PV	rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana
Sb.	sbírky
SPU	specifické poruchy učení
ŠVP	školní vzdělávací program
tzn.	to znamená

tzv.	takzvaně
U1	učitelka první
U2	učitelka druhá
U3	učitelka třetí
U4	učitelka čtvrtá
ZŠ	základní škola

1. Úvod

Problematika vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení se řadí mezi aktuální témata současného školství. Procento dětí, které těmito poruchami trpí, stále vzrůstá. Téměř v každé třídě můžeme nalézt žáka se specifickou poruchou učení. Specifické poruchy učení nepříznivě ovlivňují nejen vzdělávání, ale i osobní rozvoj žáků. Nutné je proto věnovat těmto žákům náležitou pozornost a volit správné kompenzační a reedukační metody. Důležité je také zajistit průběžné vzdělávání pedagogů, aby věděli, jak děti s rizikem rozvoje specifických poruch učení včas identifikovat, jak rozvoji specifických poruch učení předcházet a jak v případě jejich projevení u žáků s nimi účinně pracovat. Práce se zaměřuje především na metody práce s žáky se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy. Protože je problematika specifických poruch učení obsáhlá, budeme v práci zkoumat pouze specifickou poruchu čtení, dyslexii.

Možností reedukace a kompenzace dyslexie je v dnešní době mnoho. V této práci se zaměříme na prostředí, v němž se žák vyskytuje nejčastěji a chová se nejpřirozeněji, tedy na prostředí běžné třídy základní školy. Právě zde má učitel možnost na žáka působit přirozeně, dlouhodobě a efektivně. Největší podíl výchovného a vzdělávacího působení na 1. stupni základní školy má třídní učitel. Proto by měl vědět, jakým způsobem se má chovat, aby zajistil optimální rozvoj žáka s dyslexií.

V diplomové práci budou zkoumány a popisovány způsoby práce s žáky s dyslexií na 1. stupni základní školy, konkrétně v hodinách českého jazyka, jelikož zde se dyslexie projevuje v největší míře. Na základě popsání práce s těmito žáky na konkrétních případech budou vyvozena doporučení pro učitele 1. stupně základních škol pro efektivní práci s těmito žáky.

Teoretická část čerpá z odborných publikací předních českých autorů zabývajících se problematikou vývoje v mladším školním věku a specifických poruch učení. V úvodu teoretické části se budeme zabývat charakteristikou vývoje žáka 1. stupně základní školy a dovedností číst. Dále budou charakterizovány specifické poruchy učení s bližším zaměřením na specifickou poruchu čtení (dyslexii).

Praktická část se opírá o výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno pomocí polostrukturovaných rozhovorů a pozorování. Techniky a jejich výsledky jsou přehledně zaznamenány tak, jak byly po sobě realizovány. Cílem výzkumného šetření bylo pomocí rozhovorů s vyučujícími a následného pozorování žákův hodině českého jazyka porovnat to, jak svoji práci vidí sami učitelé a jak ji může vidět vnější pozorovatel. Na základě provedeného srovnání byla vytvořena doporučení pro učitele pracující s žáky s dyslexií na 1. stupni základní školy.

Práce by měla být přínosná hlavně pro učitele základních škol, v jejichž péči se nalézají žáci s dyslexií. Učitelé mohou porovnat svou uplatňovanou praxi se zkušenostmi ostatních pedagogů. Naleznou zde nejčastěji používané metody pro práci s žáky s dyslexií. Dozví se, které metody se jeví jako nejúčinnější, jakým způsobem lze každodenní péči o žáka s dyslexií vylepšit, a na závěr naleznou několik rad, které mohou zařadit do vlastní praxe a zefektivnit tak výuku žáků s dyslexií. Práce může sloužit také studentům pedagogických fakult jako pomůcka při studiu problematiky péče o žáky se specifickými poruchami učení a rovněž jako podpora v jejich budoucím povolání.

2. Vývojové charakteristiky žáka 1. stupně ZŠ

Diplomová práce se zaměřuje na žáky 1. stupně ZŠ, proto je důležité nejprve tuto vybranou věkovou skupinu z hlediska vývojových specifíků stručně charakterizovat.

Matějček (1986, in Langmeier, Krejčířová, 2006) rozlišuje období povinné školní docházky do tří částí. První je mladší školní věk vymezený věkem od 6 do 8 let. Druhou je střední školní věk vymezený 9. a 12. rokem věku dítěte. Třetí je starší školní věk, který se kryje s pubescencí (13–15 let).

Vágnerová (2005) dělí školní věk na tři fáze: raný školní věk, vymezený od nástupu do školy (čímž rozumíme 6. až 7. rok věku dítěte) do 8-9 let, střední školní věk od 8-9 let do 11-12 let, neboli přechod na druhý stupeň, a starší školní věk, který trvá v období druhého stupně, což je od 11-12 let přibližně do 15 let.

Langmeier a Krejčířová (2006) definují pouze dvě období: mladší školní období, čímž se rozumí období strávené na prvním stupni ZŠ, tedy 6-7 až 11-12, a starší školní věk neboli pubescenci, což je období druhého stupně trvající zhruba od 11 do 15 let věku dítěte.

2.1. Vývoj poznávacích procesů

Mezi poznávací procesy řadíme čtení, vnímání, paměť, myšlení, pozornost aj. Ve všech těchto procesech dítě od nástupu do školy až do počátku puberty prožívá velký rozvoj. (Čáčka, 2000)

2.1.1. Vnímání

Díky **vnímání** získává žák informace v rámci výuky. Vnímání je tedy nezbytnou součástí školní práce. K dosažení efektivity vnímání musí žák dosáhnout určité vývojové úrovně. V předškolním věku převažuje bezděčné (nahodilé) vnímání, které se zvolna stává cílevědomým. Kvalita žákova vnímání koresponduje s dosaženou úrovní poznávacích procesů, poznatků, prožívání i motivací. Významným způsobem

se vnímání rozvíjí kolem 6. a 7. roku, kdy dosahuje úrovně potřebné pro zvládnutí výuky v prvním ročníku. Postupně se začíná uplatňovat analýza, syntéza a systematickost. Optimálně by mělo být vnímání tak přesné, aby umožňovalo účinné reakce v rámci odpovídajících požadavků školy. (Čačka, 2000)

Z hlediska edukace věnujeme u percepce největší pozornost dvěma složkám: zrakové a sluchové. Zrakové vnímání se vyvíjí současně s rozvojem myšlení, kvalitou pozornosti a dalšími poznávacími procesy. Školsky zralé dítě je schopné vnímat komplexně a vidí celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké vztahy. Znamená to, že dokáže rozložit celek na části, např. rozloží slovo na slabiky či písmena a naopak. Osvojuje si tak vizuální analýzu a syntézu, které jsou nezbytné pro to, aby se dítě naučilo číst a psát. Stejně tak jsou důležité sluchová analýza a syntéza, které se významně rozvíjejí až ve škole. Již na začátku školní docházky jsou děti většinou schopné diferencovat všechny fonémy, délku samohlásek, měkké a tvrdé souhlásky, počet slov ve větě a rozlišovat různá slova. A právě v prvních letech školní docházky jsou u některých dětí vidět nápadné nedostatky v oblasti zrakového a sluchového vnímání. Deficity v této oblasti pak mohou vést ke specifickým poruchám učení. (Vágnerová, 2001)

Nezralé děti mají problém ve vizuální diferenciaci, což jim činí problém v odlišování podobných písmen. Tato písmena pak často zaměňují. Jedná se především o písmena „b“, „p“, „d“. V rámci zrakové percepce pak mají problém také s orientací v textu a fixací oka. Typickým problémem v oblasti sluchové percepce je neschopnost rozlišovat ve slově slabiky a hlásky, kdy časté obtíže činí foneticky podobné hlásky a slabiky. Důsledkem pak bývá i špatná výslovnost, neboť dítě špatně sluchově diferencuje. (Vágnerová, 2001)

2.1.2. Myšlení

Do 4 let věku dítěte dochází k prvnímu období rozvoje řeči. Piaget toto období nazývá stádiem symbolického a předpojmového myšlení. Symbolické myšlení předpokládá, že dítě umí věci nazývat a je schopno rozlišovat mezi označením a realitou. Další období nastává mezi 4 a 7 rokem, kdy dochází k rozvoji názorného

myšlení, které postupně (mezi osmým a jedenáctým rokem věku) přechází ve schopnost konkrétních operací. V tomto období dítě myšlenkově zvládá vztahy a jevy, které se týkají předmětů, s nimiž lze manipulovat. Až po 11. roce se vytváří formální myšlení, kdy je dítě schopno operovat s abstraktními pojmy. Rozvoj myšlení velmi úzce koresponduje s vývojem řeči. Rozvíjením myšlenkových operací se postupně rozšiřují a upevňují významy slov, přičemž jazyk chápeme jako nástroj myšlení, neboť právě jazyk nám umožňuje aktivní orientaci ve světě. (Pokorná 2001)

2.1.3. Paměť

Paměťové funkce se u žáků na 1. stupni ZŠ rozvíjejí velmi intenzivně. Zvyšuje se kapacita paměti, zlepšuje se rychlost zpracování a zapamatování informací. (Vágnerová, 2005)

Paměť začínajících školáků, tedy ve věku 6-8 let, pracuje převážně mechanicky. Děti si pamatují nápadné, atraktivní informace, chybí jim efektivní zpracování informací, jedinou osvojovací strategií je opakování. Učivo si dovedou připomenout pouze tehdy, když je jim znovu prezentováno. Žáci středního školního věku, tj. 9-11 let, dokážou rozlišovat důležité informace od těch méně důležitých, pokud látce porozumí, dokážou si ji zapamatovat bez několikanásobného opakování. Ubývá zde tedy tendence učit se pouze mechanicky. Při zkoušení využívají strategie vybavování a asociací, proto je u nich efektivní používat nápovědy, která stimuluje pomocí podnětu vybavení další znalosti. (Vágnerová, 2001)

2.1.4. Pozornost

Pozornost je důležitá především proto, že významně ovlivňuje úroveň ostatních poznávacích procesů. V období mladšího školního věku u mnohých žáků převažuje pozornost bezděčná. Pozornost záměrná je pro děti tohoto věku značně vyčerpávající. Rozvíjí se selektivita a schopnost přesouvat pozornost. Pro práci ve škole je důležité nenechat se odpoutávat nepodstatnými podněty. Pokud srovnáme vizuálně a sluchově prezentované informace, výhodu delší expozice mají informace

prezentované vizuálně. Koncentrace pozornosti na sluchové podněty je náročnější, protože rychle mizí. (Čačka, 2000; Vágnerová, 2000; Vágnerová, 2005)

2.1.5. Jazykové dovednosti

Při nástupu do školy má dítě obvykle dostatečnou slovní zásobu a potřebné **jazykové dovednosti**, které umí používat tak, aby bylo schopno vyjádřit se o běžných věcech a rozumět sdělení jiné osoby. Předškoláci mluví většinou gramaticky správně, pokud mají dobrý vzor, ale jejich gramatické znalosti jsou převážně neuvědomělé. Během školní docházky dochází k pochopení těchto pravidel, která závisejí na rozvoji myšlení. Aplikovat gramatická pravidla jsou žáci vědomě schopni přibližně ve věku 11 let. (Vágnerová, 2005)

2.2. Emoční a sociální vývoj

Zrání centrální nervové soustavy (CNS) se projevuje zvyšováním emoční stability a odolnosti jedince vůči zátěži. Citové procesy u dětí snadno vznikají a poměrně lehce odeznívají, proto jsou děti v tomto období převážně šťastně naladěny. Po nástupu do školy jsou city stále lépe ovládány. Na emoce mají vliv také vztahy s lidmi, mohou působit jako emoční opora nebo naopak zdroj strachu. Oporu získávají mladší školáci především u rodičů. (Čačka, 2000; Vágnerová, 2005)

Ve školním věku se rozvíjí také sebehodnocení, to tvoří jednu ze složek sebepojetí jedince, jeho emoční aspekt, ovlivňující sebelásku a sebeúctu. Školní věk je obdobím, kdy se potvrzují kvality jedince ve dvou oblastech: výkonu a sociální akceptace. Obě kvality jsou důležité pro dosažení pocitu osobní přijatelnosti (autoakceptace) či naopak nedostatečnosti a méněcennosti. (Čačka, 2000; Vágnerová, 2005)

Vstup do školy přináší specifické začlenění dítěte do lidského společenství. V životě dítěte se vyskytne spousta nových a významných osob, díky nimž se učí formovat své způsoby chování. Do jeho blízkého okolí už nepatří pouze rodiče,

ale také vrstevníci, spolužáci a především učitelé, kteří představují významnou a mocnou autoritu. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Ve škole dítě získává nové role. Jedná se o role školáka, žáka a spolužáka. Díky roli **školáka** získává dítě určité postavení a stává se členem jedné sociální instituce. Škola má své normy, které musí dítě respektovat, klade na dítě požadavky a vyžaduje jejich plnění. Stimuluje vznik nových potřeb, přijetí nových hodnot a tím vytváří hierarchii hodnot. Škola jako instituce reprezentuje postoje, hodnoty a normy majoritní společnosti, které musí jedinec přijmout, aby získal přijatelnou pozici a mohl se stát součástí této společnosti. Role školáka tedy vymezuje nové postavení ve společnosti. Dítě by mělo umět rozlišovat různé role a vědět, jaký vztah je k těmto rolím adekvátní. Jedná se především o vztah k učiteli jako autoritě a ke spolužákům. (Vágnerová, 2001)

V rámci role školáka vážící se k instituci, se vymezuje role **žáka**, která je vázaná ke vztahu k učiteli jako nadřazené autoritě. Tento vztah se v průběhu školního věku mění, s narůstajícím věkem žáka ubývá potřeb emoční opory a je vyžadována profesní kompetence učitele a spravedlivý přístup k žákům. Žák musí respektovat požadavky učitele a normy dané školním řádem. Učitel dává žákovi zpětnou vazbu nejčastěji pomocí klasifikace. Dítě je odměňováno, pokud se chová v souladu s požadavky určenými školním řádem a učitelem. Jestliže tyto normy nerespektuje, je hodnoceno negativně a je odmítáno. Pozitivní hodnocení přináší dítěti vyšší sociální prestiž a naopak nepříznivé hodnocení jeho status snižuje. Tento fakt se stává pro většinu žáků motivací k respektování požadavků daných učitelem. (Vágnerová, 2001)

Pro zvládnutí celkové školní zdatnosti a řádného začlenění se do společnosti je důležitá i role **spolužáka**, která ve velké míře ovlivní i budoucí sociální chování a neformální mezilidské vztahy žáka. Prostřednictvím této role rozvíjí dítě svou sociální inteligenci. Své spolužáky si nemůže vybírat, musí se umět začlenit do již dané skupiny lidí, ze které nemůže vystoupit. Díky tomu se učí rozumět projevům chování vrstevníků, sociální interakci a navazování kontaktů, přijatelným způsobem se učí spolupracovat, soupeřit a prosazovat se. (Vágnerová, 2001)

Každé dítě se prosazuje jiným způsobem a hledá si jiné místo ve společnosti. Ve třídě tak dochází k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí. Žák získává postavení, které odpovídá určité roli a které má svůj status (např. outsider, bavič, hvězda apod.). (Vágnerová, 2000)

Pokud se zaměříme na školní třídu jako celek, jedná se o společenský útvar, ve kterém dítě uplatňuje všechny své přirozené potřeby. První ročník není jednotný, skládá se z řady menších nestabilních jednotek bez pevné vnitřní struktury. Všichni spolužáci jsou si rovni. Ve druhém ročníku se začínají diferencovat soupeřivé skupinky, kterých je zpravidla 5 až 7. Začínají se zde objevovat znaky skupinového života. Od třetího ročníku se již objevuje vyhraněnější a členitější skupinová struktura a jednota hledisek neboli „duch třídy“. Ve čtvrtém ročníku se již začínají vyskytovat i užší přátelské vztahy. (Čačka, 2000)

3. Dovednost číst a její význam

V posledním desetiletí se ve vyspělých státech Evropy a Ameriky stále zvyšuje počet osob, které sice prošly výukou na základní škole, přesto jejich schopnost čtení je na velmi nízké úrovni. Nejde pouze o techniku čtení, ale také o porozumění čtenému textu. (Pokorná, 2001)

Dovednost číst patří k základnímu vzdělání člověka. Lidé, kteří trpěli poruchou čtení v době své školní docházky a kterým nebyla poskytnuta potřebná pomoc, se stávají sociálně deprivovanými, protože se obávají styku se vzdělanými lidmi. Paradoxně jsou na nich v dospělosti závislí, a protože si přijdou neschopní, maskují své nedostatky, což neustále vyvolává vnitřní konflikt a frustraci. (Pokorná, 2001)

Dovednost číst předpokládá, že se dítě naučí porozumět psanému textu. S tím je úzce spjatá dovednost psaní, která znamená, že dokážeme převést slyšené/myšlené slovo do písemné podoby. Každý člověk má potřebu komunikace, ta je hluboko zakotvena v lidské psychice. Pokud jedinec nenaplní nebo potlačí potřebu komunikace, může se u něj v budoucnu rozvinout závažná duševní porucha anebo porucha v sociálních vztazích. (Pokorná, 2001)

3.1. Negativní stránky školní neúspěšnosti

Nedostatky v oblasti vývoje čtení spjaté se specifickými poruchami učení provází člověka celý život. V předškolním věku dítě přejímá postoje rodičů a je závislé na svém okolí. Předškolní období je z hlediska sebereflexe a sebeuvědomování nazývané jako období sugesce. Pokud rodiče důvěřují schopnostem dítěte, vytvářejí tak předpoklady pro jeho vlastní sebedůvěru, dítě se pak těší do školy a nevnímá obavy z budoucnosti. Zvláštním momentem v životě školáka je vstup do první třídy. Specifické poruchy učení se začínají projevovat již v prvním pololetí školní docházky. Výkony dítěte neodpovídají očekávání rodičů, dítě se pomaleji učí, i když s ním rodiče procvičují čtení/psaní každý den. Nastává první zklamání rodičů, pocit bezmoci až stres, který se samozřejmě přenáší na dítě. Dítě je závislé na pozitivním přijetí svého okolí, především rodičů. Pokud je tedy dítě dlouhodobě frustrováno

svými neúspěchy a nedostává pozitivní přijetí, dochází k narušení jeho osobního vývoje. Proto je důležité co nejdříve odhalit specifickou poruchu učení a začít s dítětem pracovat podle jeho individuálních potřeb. (Pokorná 2001)

S dalšími obtížemi se dítě setkává při volbě profese. Po ukončení povinné školní docházky nastává první rozhodování o pokračování ve vzdělávání. Většina dětí s SPU nastupuje do méně atraktivních učebních oborů či učňovských škol, protože doufají, že jejich školní nedostatky nebudou tak nápadné. Stává se, že je studium ani následná práce neuspokojuje, protože neodpovídají jejich vyspělým intelektuálním schopnostem. Práce, která je příliš jednoduchá, a nemusíme u ní přemýšlet, je práce nudná a demotivující. Důležitou roli v životě žáků s SPU hrají jejich učitelé, kteří je neustále motivují a povzbuzují, záměrně (re)edukují a kompenzují nedostatky a omezují tak počet neuspokojených a frustrovaných dětí. Ty se mohou v pozdějším věku dále rozvíjet z hlediska osobního vývoje i profesního růstu. (Pokorná 2001)

4. Specifické poruchy učení

4.1. Vývoj pojetí specifických poruch učení na našem území

Jako první v Evropě uveřejnil svůj článek o dyslexii **Antonín Heveroch** v roce 1904. V tomto článku s názvem *O jednostranné neschopnosti naučit se čísti při znamenité paměti* definoval dyslexii jako jednostrannou poruchu na pozadí přiměřené inteligence. Příčiny viděl v rozptýlených anomáliích řečové oblasti levé poloviny mozkové kůry. Upozornil, že učitelé si mají těchto případů ve škole více všimat, neboť jich bude stále přibývat. (Matějček, 1993)

Jako první u nás problematiku specifických poruch učení popsal **Otokar Chlup** (1925) v knize *Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných*. V knize jsou popsány základní příčiny obtíží ve čtení. Pro poruchu Chlup nepoužil žádné konkrétní označení. V roce 1941 nacházíme v publikaci **Bohuslava Hály** a **Miloše Sováka**, *Hlas – řeč – sluch*, označení poruch čtení a psaní, jakožto poruch centrálních, pojmem **vrozená slepota**. Dyslexie zůstala dlouho záležitostí medicínskou a do oblasti pedagogiky se dostala od 50. let 20. století.

S nápravou prvních případů dyslexie se začalo v roce 1952 v psychiatrické léčebně v Havlíčkově Brodě pod vedením **Jiřího Langmeiera** a **Otakara Kučery**. V roce 1954 byla tato práce rozšířena na Dětskou psychiatrickou léčebnu v Dolních Počernicích. Ta byla považována za ústřední pracoviště pro nápravu dyslektiků u nás. Významnými pracovníky zde byli např. **Zdeněk Matějček**, **Jaroslav Šturma**, **Zdeněk Žlab** a **Jaroslav Jirásek**. (Matějček, 1993)

V roce 1962 byla otevřena první třída pro děti s poruchami čtení a psaní při brněnské dětské nemocnici. O čtyři roky později vydávají Jirásek, Matějček a Žlab (1966) první odbornou publikaci k problematice poruch čtení a psaní s názvem *Poruchy čtení a psaní: vývojová dyslexie*.

Roku 1992 vydalo MŠMT pokyn č. j. 23 472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách. Poprvé byla dána možnost vypracovat pro tyto žáky individuální učební plán (IVP). V roce 1998 byl pokyn doplněn dalším metodickým pokynem č. j. 16 138/98-24 k integraci dětí

a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. Oba metodické pokyny byly v roce 2001 nahrazeny metodickým pokynem č.j. 13 711/2001-24 ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování, který je stále v platnosti.

V současné době se problematikou specifických poruch učení zabývají např. **Olga Zelinková, Věra Pokorná, Anna Kucharská, Marie Vágnerová a Zdena Michalová.**

4.2. Systémy definující specifické poruchy učení na našem území

V českém prostředí se kromě pojmu specifické poruchy učení používají i jiné opisy, např. vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení. Pro všechny tyto alternativy ale platí stejná definice. (Pokorná, 2001)

Matějček (1993) a Zelinková (2003, s. 10) definují specifické poruchy učení jako *„heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“* Tyto poruchy mají většinou řadu společných projevů. Žáci mívají poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často se také vyskytuje nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání a další obtíže.

Vedle definice pedagogicko-psychologické existuje ještě definice medicínská, která vychází z 10. revize mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), a definice právní, která vychází ze školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.).

MKN-10 označuje specifické poruchy učení jako specifické vývojové poruchy školních dovedností (kód F81). Ty diagnostikujeme tehdy, je-li narušen normální způsob získávání dovedností číst, psát a počítat od časných fází vývoje, přičemž se nejedná o důsledek mentální retardace, poranění nebo onemocnění mozku či nedostatku příležitostí k učení. (Bomton Agency, 2013)

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.)¹ a prováděcí vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (vyhláška č. 73/2005 Sb.) definují kategorii žáků s vývojovými poruchami učení jakožto žáky se zdravotním postižením, resp. žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Přítomnost vývojových poruch učení u žáka zjišťují školská poradenská zařízení, konkrétně pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra. Na základě stanovené diagnózy pak má žák s poruchou učení nárok na úpravu vzdělávacího procesu v souladu s jeho speciálními vzdělávacími potřebami.

4.3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a SPU

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je otevřený dokument, který byl vymezen školským zákonem v roce 2004. RVP ZV navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Vymezuje vzdělávací obsah, tzv. očekávané výstupy, učivo a klíčové kompetence, jakých by měl žák na konci základního vzdělání dosáhnout. RVP ZV slouží jako podklad pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP).

RVP ZV v kapitole 8. v části D vymezuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáků se specifickými poruchami učení: „*Ve všech organizačních formách vzdělání je nutné vytvářet žákům podmínky pro jejich úspěšné vzdělávání a uspokojování jejich speciálních vzdělávacích potřeb. Z důvodu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění žáků je třeba uplatňovat při jejich vzdělávání kombinace speciálně pedagogických postupů a alternativních metod s modifikovanými metodami používanými ve vzdělání běžné populace. Tyto metody nacházejí uplatnění zejména při rozvíjení rozumových schopností, orientačních dovedností, zlepšování sociální komunikace a dalších specifických dovedností žáků. Základní vzdělávání těchto žáků vyžaduje odbornou připravenost pedagogů a podnětné školní prostředí. To umožňuje žákům rozvíjet*

¹ Školský zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné formy vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanovuje působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

jejich vnitřní potenciál, směřuje je k celoživotnímu učení, k odpovídajícímu pracovnímu uplatnění, a tím podporuje sociální interakci.“ (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 108)

V ŠVP může každá škola individuálně přizpůsobit vzdělávací obsah základního vzdělání tak, aby bylo dosaženo co nejefektivnějšího vzdělávání žáka, přičemž obsah vzdělávání je upraven dle skutečných schopností a možností žáka. Je zde možné upravit délku vyučovací hodiny, lze zařadit speciální vyučovací předměty odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků či odlišné způsoby péče o ně (např. logopedická péče, zraková stimulace, práce s optickými pomůckami, rozvoj komunikačních a sociálních dovedností apod.). ŠVP dává možnost využít jakékoli kompenzační a didaktické pomůcky, speciální učebnice či výukové programy. Pokud je nezbytné pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vytvořit individuální vzdělávací plán, řídí se učitel pověřený přípravou IVP podmínkami stanovenými v ŠVP. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007)

4.4. Obecná doporučení pro práci s žáky se specifickými poruchami učení

Děti se specifickými poruchami učení vykazují ve svém chování mnoho abnormalit. Kromě obtíží ve čtení, psaní a počítání můžeme pozorovat odchylky v dalších oblastech: úroveň motoriky, vizuálních a auditivních procesů, rychlosti zpracování podnětů, paměti atd. Nejčastějšími příčinami těchto odchylek jsou: fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů a rychlost provádění procesů. To, že se tyto abnormality projevují v mnoha kombinacích a různých závažnostech, je jeden z důvodů, proč pro všechny jedince se specifickými poruchami učení nelze použít stejné metody, které by vedly k dosažení stejných výsledků. Každý jedinec je individualitou a je nutné pro každého stanovit jiné metody, přiměřené jeho úrovni rozvoje.

Práce s žákem s poruchou učení ve škole se děje ve dvou rovinách: přímo ve výuce, kdy s žákem pracuje učitel (kompenzace formou podpůrných opatření), a mimo výuky, kdy s žákem pracuje speciální pedagog (reedukace).

Slovo reedukace vychází z latinských slov „re“(opět) a „educatio“(výchova). Při reedukaci se zaměřujeme na rozvoj poškozených či málo rozvinutých funkcí potřebných ke zvládnutí čtení, psaní, počítání. Slovo kompenzace vychází z latinského slova „compensatio“ (vyrovnání). Kompenzací tedy myslíme zdokonalení výkonnosti jiných funkcí než těch, které jsou u žáka oslabeny (postiženy). Například kompenzujeme žákův pocit méněcennosti ze snížených školních výsledků, posilujeme jeho sebevědomí, zlepšujeme jeho sebehodnocení a pomáháme mu strukturovat jeho identitu atp. (Michalová, 2011)

Jak proces reedukace, tak proces kompenzace lze charakterizovat jako dlouhodobý diagnosticko-terapeutický pokus, jenž si klade za cíl odstranění nebo zmírnění obtíží a zlepšení celkového stavu dítěte. Důležité je pracovat pravidelně a postupovat po malých krocích. Aby byly oba procesy efektivní, musí fungovat spolupráce mezi dítětem, učitelem, rodinou a dalšími odborníky, musí být přítomno pozitivní sociální klima ve škole a vstřícný dialog. Učitel vychází z diagnostiky žáka, na jejímž základě vybírá správné metody pro reedukaci a kompenzaci. Zaměřuje se na celou osobnost žáka, přičemž využívá komplexní přístup nápravy a neustále jej motivuje a snaží se udržet jeho zájem. (Bartoňová, 2005)

Podle Zelinkové (2003) bychom žáka ve výuce neměli hubovat, nebo mu **výrazně zdůrazňovat úspěchy** jeho spolužáků. Toto jednání vede k méněcennosti a lítosti, žák se stává zatvrzelým a je zde riziko, že si vybuduje negativní vztah k úspěšnějším spolužákům. Také **každodenní psaní diktátů** nebo **opakované čtení textů** vede spíše k negativním jevům, žák diktáty píše bez zájmu a více hádá. **Při výuce naukových předmětů** by se žák neměl učit nové poznatky nazpaměť, bez souvislostí a bližšího porozumění. Stačí se ho pak zeptat na novou informaci jinak položenou otázkou a žák již neumí odpovědět. **Nerespektování specifických obtíží souvisejících s poruchou** (např. záměny písmen, obtíže ve vyjadřování nebo snížený jazykový cit), **odpírání chvály** a neustále **povzdechy** nad tím, že žák opět něco neumí, taktéž nevedou k pozitivním výsledkům.

5. Dyslexie – specifická porucha čtení

Slovo dyslexie je odvozeno z řeckého slova „lexix“ (slovní vyjádření, řeč) a předpony „dys“ (nedokonalost). Dyslexie značí potíže se slovy, resp. v práci se slovy anebo ve zpracování psané řeči. Označení: „dyslexie“ užil roku 1887 jako první německý neurolog R. Berlin ve svém článku *Einebesondere Art von Worblindheit (Dyslexia)*, což v překladu znamená zvláštní formu slovní slepoty (dyslexie). V našich zemích počátkem dvacátého století zavedl Antonín Heveroch pro dyslexii označení „jednostranná neschopnost naučit se čísti a psátí“. V dnešní době je již pojem dyslexie ustálen téměř po celém světě, což značně zlepšuje komunikaci mezi jednotlivými národy. (Matějček, 1993)

Antonín Heveroch (1904, in Matějček, 1993, s. 19) popisuje dyslexii jako *„neschopnost naučit se čísti a psátí při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Co u jedněch nešťastných lidí vyvolá choroba, to u jiných ukáže se následkem nedostatečného, a to jednostranně nedostatečného vývoje. Schopnost čísti a psátí nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jich schopnostem. Pro tu hledati musíme změny v samotném mozku, snad v samé kůře mozkové. Jedná se pravděpodobně o roztroušené změny v CNS. Přiradili bychom ji tedy k alexiím.“*

Jiří Langmeier a Zdeněk Matějček (1960, in Matějček, 1993, s. 19) popisují dyslexii jako *„specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých začátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale a v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“*

Margaret Rawsonová (1968, in Matějček, 1993, s. 19) popisuje dyslektické dítě jako jedince, *„jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělávání.“*

Světová neurologická federace (1968, in Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 57) popisuje dyslexii jako poruchu, „*kteřá se projevuje obtížemi při čtení, přestože se dítěti dostává běžného výukového postupu, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech.*“

Britská dyslektická společnost (1997, in Zelinková, 2003, s. 17) popisuje dyslexii jako „*komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.*“

Dle **MKN-10** (Bomton Agency, 2013) je dyslexie vývojovou poruchou schopnosti číst, kdy mohou být postiženy oblasti chápání čteného, porozumění čtenému slovu, dovednosti hlasitého čtení a odpovídání na otázky vyžadující čtení. S vývojovou poruchou schopnosti číst mohou být spojeny potíže se psáním, které často přetrvávají až do dospívání. Ve školním prostředí jsou často přidruženy poruchy chování a emocí.

Pro účely diplomové práce se nejvíce hodí definice stanovená světovou neurologickou federací. Klíčovým tvrzením v této definici je, že se dítěti s přiměřenou inteligencí dostává běžného výukového postupu, přesto ale trpí poruchami čtení. Ty jsou tedy podmíněny poruchami v základních poznávacích schopnostech. A právě z tohoto poznání budeme v diplomové práci vycházet.

5.1 Příčiny dyslexie

Dle Uty Firth (1997, in Zelinková 2003) lze hledat příčiny dyslexie ve třech rovinách: biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální.

Z pohledu **biologicko-medicínského** má na vzniku dyslexie podíl genetika, přičemž neexistuje jeden gen způsobující dyslexii, ale jedná se o několik klíčových

genů v kombinaci s dalšími faktory, včetně vlivu prostředí. Je zjištěno, že děti rodičů trpících dyslexií, kteří svou poruchu kompenzovali, mají větší šanci své obtíže též kompenzovat, než děti těch rodičů, kteří svou dyslexii vůbec nekompenzovali. Odlišnosti v medicínské rovině můžeme též spatřovat ve struktuře a fungování mozku. U dyslektiků mozek pracuje trochu jinak než u lidí bez SPU. Vliv zde mají také hormonální změny, kdy příčinou dyslexie může být zvýšená hladina testosteronu. (Zelinková 2003)

Kognitivní rovina, jinak řečeno rovina poznávacích procesů, vidí příčiny v těchto oblastech: **fonologický deficit** – děti s dyslexií často trpí poškozením fonemického uvědomění, což má za následek obtížný nácvik čtení, dále pak trpí **vizuálním deficitem**, který je spjatý s identifikací hlásek ve slově, pohybem oka po stránce a schopností zachytit a zpracovat správný tvar a pořadí písmen. Další příčinou jsou **deficity v oblasti řeči a jazyka**, kdy mají děti s SPU problémy rychle jmenovat písmena, barvy, předměty na obrázku apod., **deficity v procesu automatizace**, výpadky pozornosti, snazší unavitelnost, **deficity v oblasti paměti** a **deficity v časovém uspořádání**. (Zelinková 2003)

Do **behaviorální roviny** řadíme: rozbor procesu čtení, psaní a chování dítěte při čtení, psaní a při běžných denních činnostech. (Zelinková 2003)

5.2 Projevy dyslexie

Dyslexie se prvořadě projevuje v procesu osvojování čtení – rychlost, správnost, technika, porozumění psanému textu. Mimoto je ale většinou doprovázena řadou dalších projevů lokalizovaných mimo proces čtení, kterých si rodiče a učitelé nemusí zprvu všimnout a mohou tak dítě považovat za nepozorně, lenivé nebo dokonce hloupé. Dyslexie se promítá také do běžného chování jedince, jeho citového a sociálního vývoje (např. při špatném zacházení může dítě trpět pocitem méněcennosti a nepochopení, může mít problémy s navazováním sociálních kontaktů). (Zelinková, 2003)

Typickými projevy dyslexie v procesu čtení jsou (Zelinková, 2003, s. 42):

- **„Rychlost** – *dítě luští písmenka a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí slova. Může se však stát, že i dítě čtoucí přiměřeně rychle má diagnózu dyslexie, pokud pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat obsah.*
- **Chybovost** – *nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných (b-d-p), zvukově podobných (t-d) nebo zcela nepodobných. Ne všechny záměny písmen jsou projevy poruchy, protože např. b-d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři.*
- **Technika čtení** – *při výuce metodou analyticko-syntetickou je prohrěškem proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení. Dítě si čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Učí-li se dítě číst metodou genetickou, jde zcela o běžný postup. Problém spočívá v tom, že v některých případech nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu.*
- **Porozumění** – *je závislé na úrovni předcházejících ukazatelů, tj. rychlé a hbité dekodování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova.“*

Projevy přidružených poruch učení jsou nejčastěji (Matějček, 1993):

- **Dysortografie**(specifická porucha pravopisu) – obtíže ve sluchové analýze slova v hlásky, specifických asimilacích (sluchové nerozlišování hlásek, které jsou si artikulačně blíže), rozlišování tvrdých a měkkých slabik, specifické artikulační neobratnosti.
- **Dysgrafie**(specifická porucha psaní) – neschopnost napodobit tvary písmen, zapomínání tvarů písmen, zaměňování tvarů písmen, zrcadlové obracení písmen, špatný úchop.
- **Dyskalkulie**(specifická porucha počítání) – porucha abstraktního myšlení, ztížené chápání symboliky a grafických znaků.

5.3 Diagnostika dyslexie

„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí, dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“ (Zelinková, 2003)

Diagnostiku dyslexie provádějí odborní pracovníci školských poradenských zařízení, zatímco diagnostiku dílčích obtíží ve čtení může provádět učitel sám.

Ve třídě se jedná především o dlouhodobé sledování žáka, porovnávání jeho schopností a dovedností se spolužáky, s požadavky danými ŠVP či s jeho předchozími výkony. Školská poradenská zařízení naproti tomu používají speciální psychodiagnostické testy, které srovnávají výkon žáka většinou s populačními kritérii v časově omezeném vyšetření. (Zelinková, 2003)

Co se týká pedagogické diagnostiky, má učitel významnou roli v tom, že je s žákem téměř v denním styku a může tak zaznamenat i malé odchylky v jeho projevech. Učitel provádí diagnostiku zaměřenou především na úroveň vědomostí a psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují. (Zelinková, 2003)

Pokud učitel zaznamená cokoli neobvyklého ve vývoji žáka, měl by se obrátit na školské poradenské zařízení o metodickou radu, zda je třeba v daném případě doporučit zákonným zástupcům žáka vyšetření jejich dítěte ve školském poradenském zařízení. Důležitým dokumentem pro školské poradenské zařízení při stanovování diagnózy dyslexie je řádně vyplněný **školní dotazník** nebo jiné vyjádření školy o prospěchu a chování žáka. Toto vyjádření většinou sepisuje třídní učitel na 1. stupni ZŠ, případně pověřený učitel na 2. stupni ZŠ. Uvádí v něm časový průběh školních obtíží žáka, vyslovuje v něm odhad jeho inteligence, popisuje odchylky ve čtení a psaní a zmiňuje relevantní faktory týkající se rodinného prostředí dítěte a spolupráce rodičů a školy. Údaje ve školním dotazníku slouží především diagnostické rozvaze odborného pracovníka školského poradenského zařízení. (Matějček, 1993)

Součástí pedagogické diagnostiky prováděné učitelem ve vztahu k žakovým obtížím ve čtení, je sledování následujících oblastí (Zelinková, 2003, s. 57):

- *„úroveň čtení: rychlost, chyby, porozumění, chování při čtení,*
- *psaní – rukopis: držení psacího náčiní, vybavování tvarů písmen, tvary písmen, úprava, čitelnost,*
- *psaní – pravopis: jakých chyb se dopouští nejvíc,*
- *soustředění,*
- *sluchové vnímání: dělí slova na slabiky, poznává první hlásky ve slově, rozkládá slova na hlásky, rozlišuje slabiky,*
- *zrakové vnímání: rozlišování figur, reverzní figury,*
- *řeč: malá slovní zásoba, obtížně hledá vhodné výrazy, specifické poruchy řeči,*

- *určování pravé a levé strany,*
- *orientace v prostoru,*
- *reprodukce rytmu,*
- *postavení dítěte v kolektivu: oblíbenost, stojí mimo kolektiv,*
- *rodinné prostředí: způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině“.*

Co se týká pedagogicko-psychologické diagnostiky při zjišťování dyslexie ve školských poradenských zařízeních, je její součástí, vedle školního dotazníku, také **anamnéza** dítěte (osobní, rodinná a školní), **speciálně pedagogické vyšetření** (zkouška hlasitého čtení, zkouška psaní a pravopisu aj.) a **psychologické vyšetření** (úroveň inteligence, sebepojetí dítěte aj.). (Matějček, 1993)

5.4 Individuální vzdělávací plán u žáka s dyslexií

Individuální vzdělávací plán (IVP) je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a je součástí dokumentace žáka. (Zákon č. 561/2004 Sb.) Přesné podmínky tvorby, realizace a hodnocení definuje prováděcí vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

IVP vychází ze školního vzdělávacího programu, závěrů speciálně pedagogického a psychologického vyšetření provedeného školským poradenským zařízením, doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost, odborného lékaře nebo dalšího odborníka, pokud je to nutné, a z vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka.

IVP obsahuje:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění;
- údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek;

- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah, případně další příprava organizace vzdělávání;
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek;
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka;
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných dle vyhlášky č. 492/2005 Sb., kterou se stanoví členění krajských normativů (vyhláška o krajských normativech);
- závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

IVP se vypracovává zpravidla nejpozději 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. V průběhu celého školního roku může být IVP doplňován a upravován. Za zpracování IVP odpovídá ředitel školy. Ten je povinen obeznámit s vypracovaným IVP zákonného zástupce žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem. Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v IVP a poskytuje žákovi i zákonnému zástupci poradenskou podporu.

Význam IVP pro žáka s dyslexií je nesmírný. Zelinková (2003, s.172) definuje čtyři oblasti, v nichž je IVP nezastupitelným pomocníkem při naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků:

„A. Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnání se spolužáky. Není překážkou k dalšímu vzdělávání, ale pomůckou k lepšímu využití předpokladů. Má též hodnotu motivační. Žákovi se dostává pocitu, že mu chce učitel pomoci a dává mu šanci překonat nebo alespoň zmírnit jeho obtíže. Cílem je najít optimální úroveň, na které může integrovaný žák pracovat.

B. Umožňuje učiteli pracovat s dítětem na takové úrovni, na kterou žák dosahuje, aniž by bezpodmínečně dodržoval učební osnovy. Stává se východiskem pro zaměření aktivity konkrétního integrovaného žáka, jeho vyučování i hodnocení.

Nové údaje získané v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě plánu dosažených výsledků.

C. Do přípravy učitele se zapojují rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající perspektivou dítěte. Využívají tak svá práva ve vztahu k dítěti, ale též na sebe přebírají odpovědnost.

D. Žák již není pasivním objektem působení učitele či rodičů, ale stává se rovněž zodpovědný za výsledky reedukace, do které musí vnést veškerou svou aktivitu.“

5.5 Doporučení pro žáky s dyslexií

5.5.1. Reedukační techniky nácviku čtení

Individuální přístup k dítěti a jeho potřebám je důležitý, proto neexistuje pouze jedna univerzální metoda, která by se dala aplikovat na každého žáka. Správnou metodu pro daného žáka volíme na základě diagnostického rozboru. Metoda, kterou použijeme, se v průběhu vývoje dítěte mění, přizpůsobujeme ji nově nabitým dovednostem, či ji úplně vypouštíme a vybíráme jinou, účinnější metodu. (Matějček, 1993)

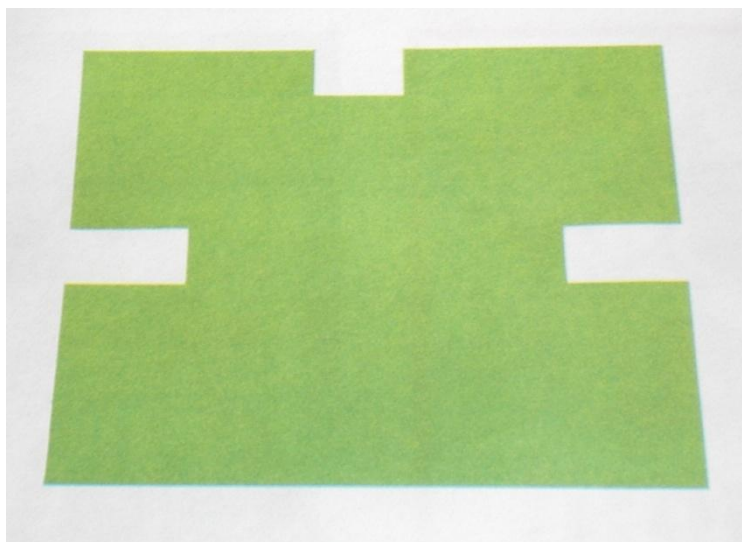
Doporučuje se začít číst texty obsahující krátké věty, přímou řeč, která text vhodně rozčlení, a jednoduchá slova, přičemž obtížná slova by se měla v textu opakovat častěji. Denně stačí číst 2-3 minuty a několikrát v průběhu dne toto čtení zopakovat. Motivací může být vlastní výběr textu dítětem, kdy se pro něj obsah textu stává přitažlivější. Před zahájením samotného čtení procvičíme náročná slova obsažená v textu. Při jejich procvičování se zaměříme na techniku čtení, ale i na to, jak správně žák slovu porozumí. I zde procvičujeme orientaci v textu. Například tak, že na papír či tabuli vypíšeme slova, která má žák v textu nalézt. (Michalová, 2011)

V následujících odstavcích jsou uvedeny nejpoužívanější techniky nácviku čtení. Setkáme se s nimi především v navýšených hodinách zaměřených na reedukaci dané poruchy.

Spojování slabik do slov – důvod špatného čtení, zejména v prvním období mladšího školního věku, může vycházet z toho, že si dítě neosvojilo princip syntézy slabiky a neumí ho následně používat v praxi. Dokud si dítě řádně neosvojí slabikování, nepřecházíme k plynulému čtení, protože by mohlo dojít k tzv. dvojímu čtení, kdy si žák nejprve slovo přečte potichu pro sebe a následně ho vysloví nahlas. Naším cílem je dovést dítě k plynulému a hlasitému slabikování, jež znamená základ pro plynulé čtení. K tomu využíváme řadu multisenzoriálních pomůcek (slabiková domina, slabičná kvarteta, kostky se slabikami, scrabble, obloučkování slabik ve slovech, ukazování prstem, čtecí okénko, záložky). (Michalová 2011)

Čtení s okénkem – tato metoda se využívá u těžších případů dyslexie. Využívá se zde speciální pomůcky zvané okénko. Jedná se o kartičku, ve které je vystřižený otvor, který odkrývá čtený text, přičemž ostatní řádky jsou zakryty (viz Obrázek č. 1 a 2). Tato metoda je velmi účinná, pokud se dodržují jistá pravidla:

- Kartičkou pohybuje ten, kdo s dítětem čte. Může tak přizpůsobit rychlost vzhledem ke čtenářským dovednostem žáka.
- Dodržujeme takové tempo, aby čtení bylo plynulé.
- Ze začátku nedbáme na přednes, důležité je, aby dítě správně dekodovalo grafémy, tudíž bude čtení monotónní a hlavně klidné. Přednes se dostaví postupem času.
- Nepřipouštíme dvojí čtení. Klidně a plynule bude dítě slabikovat, pokud bude hlásku protahovat a plynule k ní přidávat další.
- Abychom zabránili regresivním zrakovým pohybům a ulpívání na písmenech či slabikách posouváme okénko dříve, než dítě čtenou slabiku vysloví, a tím slabiku zakryjeme. Dítěti však musíme vysvětlit, že toto neděláme z důvodu, aby četlo rychle.
- Necháme dítěti chvíli odpočinku. Žák čte 2-3 řádky, čtvrtý řádek čte stejnou rychlostí žáka učitel, aby dítě mělo čas na odpočinek. Dítě sleduje text, nebo se k učiteli přidá. Po té čte opět samo.
- Jako hlavní zásadu ve čtení s okénkem zdůrazňujeme pomalé, klidné a pokud možno plynulé čtení.



Obrázek č. 1 Čtecí okénko varianta 1

Čtecí okénko se vyskytuje v několika variantách, na Obrázku č. 1 vidíme variantu 1, která má pouze 3 výřezy. Na Obrázku č. 2 pak vidíme druhou variantu čtecího okénka, které má již více otvorů. Při čtení s okénkem se začíná s druhou variantou okénka, kdy využíváme výřez v levém horním okraji a okénkem posouváme vpřed. Dítě čte takovou rychlostí, jak mu je text odkrývá učitelem či rodičem. V nácviku čtení s dyslektickým okénkem pokračujeme metodou odkrývání. Při odkrývání využíváme výřez na pravé straně. Využívá se u dětí, které mají potíže se zadrháváním. Dítě se musí přizpůsobit tempu, přičemž zde není možný návrat zpět. Pokud žák čte dlouhý text, využívá výřez v levém okraji uprostřed. Všechny otvory ve čtecím okénku jsou přizpůsobeny velikosti slabiky. Se čtecím okénkem pracujeme asi 6-8 týdnů, poté přecházíme na obyčejnou záložku, ukazování prstem, či obloučkování textu, to znamená, že si tužkou pod dané slovo nakreslíme obloučky, které odpovídají slabice. Takto žák projde fázi slabikování a teprve potom začíná číst celá slova.



Obrázek č. 2 Čtecí okénko varianta 2

Metoda dublovaného (stínového) čtení – dublové čtení využíváme u dětí, které již mají rozvinutou dovednost čtení, ale domýšlejí si text nebo často chybují. Metoda spočívá v tom, že učitel nebo rodič čte společně s dítětem. Rychlost čtení je přizpůsobena čtenářskému tempu dítěte. Aby dítě aktivně sledovalo text, využívá učitel záměrných chyb, které slouží pro kontrolu žákovy pozornosti. Dublované čtení by mělo trvat 2-3 minuty a opakuje se po krátkých přestávkách dvakrát až třikrát denně a to po dobu několika měsíců.

Metoda globálního čtení – tato metoda se používá u dětí, které setrvávají na jednotlivých písmenech a nejsou schopny postřehovat jejich shluky. Dítě čte část textu celkem třikrát. Poprvé čte několikrát za sebou text, který mu učitel předloží, podruhé vynecháme v textu některá písmena, která si na základě již přečteného textu umí doplnit, a nakonec předložíme text, ve kterém jsou vynechaná celá slova (viz Obrázek č. 3). Účinnosti tato metoda nabývá, pokud ji používáme delší dobu, minimálně 2 měsíce, a to systematicky každý den. (Pokorná, 2001)

Na podlesí bylo pole, při poli mez. Na mezi kvetly slzičky a voněla mateřídouška. Jenom na horním konci u lesa se rozložil hustý šípkový keř. V tom keři zůstával zajíček. Měl blízko do polí na pastvu i do paseky na výlety. Když chodila liška po lese, utekl zajíček do polí. Když se káně vznášelo nad polem, utekl do lesa. A když sova poletovala sem i tam, zalezl do svého keře a ztratil se v něm jako stín. (Úryvek z povídky Josefa Kožíška *Zajíčkův svátek*.)

Když si dítě úryvek nacvičilo, předložíme mu ho v následující podobě:

Na pod__sí bylo po_e, při po__ mez. Na m__i kve_ly slz__ky a vo_ěla ma__řidou_ka. Je__m na hor__ím kon__ u lesa se roz__žil hustý š__kový keř. V tom k__i zůs__val za__ek. Měl blí__ko do po__ na pas__u i do p__ky na vý__ty. Když ch__ila liš__ po l__e, ut__l z__ček do po__í. Když se káně vz__elo nad po__, u__kl do l__a. A když s__a pol__vala sem i tam, z_l__l do sv__o k__e a zt__til se v něm j__o st__n.

Jakmile je dítě schopno přečíst úryvek z textu, ve kterém jsou vynechána jednotlivá písmena, předložíme mu konečnou variantu:

Na _____ bylo _____, při _____ mez. Na _____ kvetly _____ a voněla _____.
Jenom na _____ konci u _____ se rozložil hustý _____. V tom keři _____
_____. Měl _____ do _____ na pastvu i do _____ na _____. Když chodila _____ po
_____, utekl _____ do _____. Když se _____ vznášela nad _____, utekl do _____. A když
_____ sem i tam, _____ do svého _____ a _____ se v něm _____.

Obrázek č. 3 Metoda globálního čtení

Metoda Fernaldové se používá u dětí, které již mají dobře zvládnutou strategii čtení, ale čtou pomalu. Dítěti předložíme text o 10 řádcích. Text nemá číst potichu ani nahlas, pouze v něm vyhledá a podtrhá slova, o kterých si myslí, že by mu při čtení dělala potíže. To zopakuje ještě jednou, opět přejede text očima a podtrhá pro něj obtížná slova. Mohou to být slova stejná, nebo přijde na nová. Poté čte pouze podtržená slova. Po této přípravě se už nemusí obávat těžkých slov a může text přečíst celý. Při této metodě zažívá žák úspěch, nabývá sebedůvěry a tím je motivován k další práci. Dyslektik čte text vždy nahlas, po dobu několika měsíců. U zběhlejšího čtenáře pak sledujeme také porozumění textu. (Pokorná, 2001)

Metoda střídavého čtení – smyslem této metody je motivace a uvolnění dítěte, neboť má pocit, že přečetlo velkou část textu. Střídavé čtení provádíme tak, že se v průběhu čtení střídá učitel s žákem či rodič s dítětem, a to po slovech, větě, několika větách, popřípadě po krátkých odstavcích.

Metoda předčítání učí dítě práci s dechem a správné větné melodii. Nejprve čte učitel jednu či více vět, dítě poslouchá a následně čte samo. Vybíráme zde delší, náročnější věty, popřípadě přečteme nějaké slovo s chybou, abychom zabránili pamětnému memorování vět.

Metoda vyhledávání chyb – úkolem žáka je opravovat chyby v textu. Nabízí se nám dvojí možnost provedení. Buď čte učitel nahlas, dítě sleduje text a upozorňuje na chyby, nebo předložíme dítěti text s chybami, které dítě barevně vyznačí. (Michalová, 2011)

Porozumění obsahu textu – do nápravy dyslexie nepatří pouze nácvik správné techniky čtení (dekódování), ale ve velké míře je nutné rozvíjet psycholingvistickou činnost, jakou je porozumění obsahu čteného textu. Při této činnosti dochází ke spojení prvků textu s vědomostmi žáka a vnějším světem. Žák je schopen vybavovat si souvislosti s předcházejícími poznatky, prožitky apod. Pro mnohé žáky s poruchou čtení je tato dovednost velmi složitá. Náprava porozumění textu probíhá až po té, co si žák dobře osvojí dekodování textu, pak totiž může věnovat více pozornosti čtenému obsahu. Porozumění čtenému textu napomáhá nácvik čtení obtížných slov, čtení po částech se zdůrazněním základních myšlenek, grafická úprava textu a seznámení s textem ve formě rozhovoru. (Zelinková 2003)

5.5.2. Metodika práce s žáky s dyslexií ve vyučovacích předmětech

Nyní se zaměříme na přístup k žákům s dyslexií v jednotlivých vyučovacích předmětech v rámci vyučování. Podrobněji bude rozebrána práce v českém jazyce, neboť právě v tomto předmětu se dyslexie na 1. stupni základní školy projevuje nejvíce.

ČESKÝ JAZYK

Dle RVP ZV spadá český jazyk společně s cizím jazykem do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Tato vzdělávací oblast se dělí do tří složek: komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy a literární výchovy. Specifické poruchy se projevují především v prvních dvou zmíněných oblastech.

V *komunikační a slohové výchově* se žák učí chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, analyzovat různé situace, umět kriticky posoudit jejich obsah. V *jazykové výchově* žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojení spisovné stránky českého jazyka. Očekávané výstupy a učivo českého jazyka a literatury pro jednotlivá období jsou k nalezení v RVP ZV. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007)

Podívejme se nyní na konkrétní možnosti práce v hodinách českého jazyka. Nejprve se zaměříme na jazykovou výchovu, kam spadá diktát, opis a přepis, a následně rozebereme komunikační a slohovou výchovu, kde se budeme zmiňovat o čtení a slohu.

Diktát v jeho klasické podobě (učitel diktuje a žák píše) je pro žáky s dyslexií nevhodný, neboť pracují pomalejším tempem, nestíhají, stresují se a mají obtíže s tím, co napsali, což jim výrazně snižuje kontrolu. Učitel by měl volit jinou formu, než je klasický diktát, například cvičení na doplňování, pracovní listy apod. Pokud učitel píše diktát s žáky s dyslexií, měl by dodržovat určité zásady:

- Diktát by měl být předem procvičený (můžeme ho dát dítěti za domácí úkol, formou doplňovacího cvičení).
- V diktátu by se měly vyskytovat jevy, které jsou již upevněné.
- Tempo diktování přizpůsobíme žákovi, pokud je tempo příliš pomalé, domluvíme se předem, že bude psát pouze určená slova, předejdeme tak stresování žáka.
- Dítě píše tak, že vynechá vždy jednu větu, aby mělo čas na kontrolu předchozí věty.
- Poskytujeme dítěti delší čas na kontrolu (sbíráme mu sešit jako poslednímu).
- Poskytneme dítěti korekční pomůcky (např. dyslektická tabulka s vyznačenými měkkými a tvrdými souhláskami).
- Umožníme žákovi tiché předříkávání po jednotlivých hláskách.

Při opravování diktátu se vyvarujeme zvýrazňování chyb červeně, naopak v textu zvýrazníme slova napsaná správně. Dítě vizuálně na vyznačených slovech ulpí a lépe si je zapamatuje. Slova, která dítě napíše špatně, vypíšeme pod diktát správně, přičemž je dítě pak jednou opíše správně. Diktát je dobré hodnotit pouze zaznamenáním počtu chyb. (Žáčková, Jucovičová, 2006)

Diktátu je svou obtížností pro žáky s dyslexií podobný **opis** a **přepis**. Žáci mají největší problém text správně přečíst, z čehož následně vyplývají další chyby. Učitel by proto měl:

- Soustředit se pouze na důležité jevy.
- Vyvarovat se opisu dlouhých textů.
- Texty by měly mít větší písmo, mezery mezi slovy a řádky, a také by měly být doplněné obrázkem.
- Dítě by mělo být často kontrolované, aby nedošlo k chybám vlivem nesprávně přečteného textu.
- Nehodnotíme specifické chyby.

Největší problém mají žáci s dyslexií ve **čtení**. Schopnost čtení bude žáka ovlivňovat po celý jeho život, proto je právě zde velmi důležité dbát správných zásad nápravy. V této oblasti by učitel měl žáka vést k používání správné techniky, jež byly popsány výše, a navíc:

- Tolerovat pomalé tempo.
- Nesrovnávat s ostatními.
- Využívat korekční pomůcky (čtecí okénko, záložky...).
- Před samotným čtením zařazovat čtecí rozcvičku (číst izolovaně obtížná slova).
- Vybírat texty s většími písmeny, členěné na odstavce, s obrázky.

Hodnocení by mělo být příznivé a povzbudivé. Nekáráme žáka za chybu, ale vyzdvihneme to, co žák přečetl správně, může se jednat jen o malé dílčí úspěchy. To je velmi důležité z hlediska sebedůvěry žáka a zároveň motivace. Dítě vedeme k tomu, aby si ve čtení samo objevilo chybu a opravilo ji. Nekáráme dítě za to, když neví, kde má začít číst. Žáci s dyslexií čtou pomaleji, v textu se hůře orientují a často se ztrácejí.

Nezbytnou součástí českého jazyka je **sloh** a slohová cvičení, kde se žáci učí kultivovanému českému jazyku a vyjadřování svých myšlenek. Při slohových cvičeních volíme různé varianty práce, např.:

- Ústní projev – vyprávění na různá témata.
- Dokončování započatých vět podle vlastní fantazie.
- Konverzace na daná situační témata, řešení určitých situací.
- Dětské hry (Hádej, kdo jsem).
- Hry se slovy – vymýšlení rýmů, antonym, synonym, hra Slovní fotbal.
- Vyprávění podpořit názornou ukázkou (předmětem, obrázkem, audio a video ukázkou).
- Pracovní listy, cvičení na doplňování.

Ve slohových cvičeních bychom u žáků s dyslexií neměli hodnotit chyby v písemném projevu ani v jeho úpravě. Hodnotíme především obsahovou stránku, bohatost a výstižnost projevu.

CIZÍ JAZYK

V dnešní době k základnímu vzdělání neodmyslitelně patří znalost jednoho světového jazyka. Osvojení cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců v dalším studiu, budoucím uplatnění a v osobním životě. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí. Vymezení očekávaných výstupů a učiva pro oblast cizího jazyka lze nalézt v RVP ZV. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007)

Výuka cizího jazyka je úzce spjatá s výukou jazyka českého. Žákům s dyslexií dělá největší problém čtení textu a odlišnost psaného a čteného slova. Z toho vyplývá, že učení se cizího jazyka touto cestou (například čtení textů, slovíček apod.) není pro žáky s dyslexií příliš účinné, proto volíme jiné vhodnější metody:

- „Sluchová“ cesta – zaměřit se na osvojení slovní zásoby, větných spojení a frází pomocí sluchu (magnetofon, předříkávání učitelem, speciální počítačové programy).
- Používat co nejvíce ukázek a co nejvíce konkretizovat – využívání obrázků, předmětů, cizojazyčných her, předvádění životních situací.
- Nenutit dítě k přesnému překladu, skládání vět z izolovaných slovíček, přesnému dodržování gramatických pravidel (neboť tyto děti mohou mít problém s gramatickými jevy i v českém jazyce).
- Zaměřit se na to, aby dítě jazyku porozumělo a umělo se domluvit, přečíst a pochopit běžné nápisy a krátké pokyny.
- Nechat děti často a opakovaně poslouchat.
- Zařazovat dětská říkadla, jednoduché básničky, písničky, hádanky, krátké anekdoty.
- Zaměřit se na znalosti o kultuře dané země, historii a zeměpisné zajímavosti.
- Poskytnout dítěti korekční pomůcky.

Do hodnocení a klasifikace zahrnujeme to nejzákladnější, co dítě zvládne: slovní zásobu, slovní spojení a běžné fráze. Hodnotíme také znalost písniček, básniček a říkadel, které se dítě může naučit zpaměti. Dbáme na správnou výslovnost. Obecně v cizích jazycích využíváme především slovní hodnocení a možnosti vypracování individuálního vzdělávacího plánu, kde stanovíme konkrétní cíle dosažitelné pro dítě.

MATEMATIKA

V rámci RVP ZV matematika patří do vzdělávací oblasti *Matematika a její aplikace*. Vzdělání klade důraz na porozumění základním myšlenkovým postupům a pojmům matematiky a jejich vzájemným vztahům. Žáci si postupně osvojují některé pojmy, algoritmy, terminologii, symboliku a způsoby užití. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007)

Neměli bychom zapomínat, že i v matematice mohou mít žáci s dyslexií problémy. Uvedme si proto několik příkladů specifických chyb vyskytujících se v matematice:

- Záměny tvarově podobných číslic (6 – 9, 3 – 8, 7 – 4).
- Záměny vzniklé z poruchy pravolevé orientace (znaménka: $<$, $>$).
- Záměny pořadí číslic (23 – 32).
- Záměny čitatele a jmenovatele ve zlomku.
- Posun číslic při písemném sčítání a odčítání pod sebou.
- Neschopnost přečíst nebo i napsat číselné řady.
- Neschopnost spojit číslo s odpovídajícím počtem.
- U kombinovaných úkolů se vyskytuje neschopnost postupovat po částech.

Obtížné je pro žáky s dyslexií především řešení slovních úloh. Proto často kontrolujeme pochopení a zadání úkolu, správnost postupu a podporujeme dítě v jeho úsilí. Též respektujeme pomalé pracovní tempo. Úkoly hodnotíme po jednotlivých krocích, neboť výsledek může být špatný, ale postup správný. Důležitou součástí je také motivace a podpora, proto žáka často chválíme i za malé pokroky.

6 Výzkumné šetření

6.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření je popsat práci konkrétních učitelů s konkrétními žáky s dyslexií na 1. stupni základní školy a vyvodit doporučení těmto učitelům pro jejich další práci s žáky s dyslexií.

Hlavní otázka výzkumného šetření – Jaké metody a postupy využívají vybraní učitelé 1. stupně základní školy při práci s žáky s dyslexií v hodinách českého jazyka?

Vedlejší otázky výzkumného šetření:

1. Jaké metody a postupy učitelé uvádějí, že je sami používají ve výuce žáků s dyslexií?
2. Jaké metody a postupy učitelé používají ve výuce žáků s dyslexií?
3. Jaké metody a postupy ve výuce žáků s dyslexií učitelé nejčastěji používají?
4. Jak učitelé motivují žáky s dyslexií ve výuce?
5. Jakým způsobem probíhá hodnocení žáků s dyslexií ve výuce?

6.2 Metody výzkumného šetření a sběr dat

K realizaci výzkumného šetření bylo využito převážně kvalitativních postupů v kombinaci s kvantitativními prvky:

- řízený polostrukturovaný rozhovor,
- nestrukturované přímé nezúčastněné pozorování,
- strukturované přímé nezúčastněné pozorování.

Nejprve bylo sestaveno schéma **polostrukturovaného rozhovoru**, který je Švaříčkem a Šedřovou (2007) definován jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka, přičemž využíváme předem připravené otázky. Cílem provedení rozhovorů bylo zjistit, jak učitelé popisují svoji práci s žáky s dyslexií v hodinách českého jazyka, a to ve třech oblastech: motivace, metody a formy práce a hodnocení. Rozhovory poskytly třídní učitelky pátých ročníků, které vyučují český

jazyk. Rozhovory byly realizovány v průběhu ledna 2013 ve škole, resp. v kabinetě daných vyučujících nebo v jejich kmenových třídách.

Dalším krokem bylo provedení **nestrukturovaného přímého pozorování**, které dle Švaříčka a Šedové (2007) a Gavory (2000) obecně slouží k získání zhuštěného popisu jednání, které není dopředu přesně určené. Proces takového typu pozorování je zpravidla doprovázen analýzou poznámek a na základě této analýzy můžeme formulovat nová témata, která jsou klíčová pro další pozorování. Takové pozorování umožňuje sledovat činnost lidí v čase jeho průběhu, kdy pozorovatel provádí záznam této činnosti, její analýzu a vyhodnocení.

Cílem nestrukturovaného přímého pozorování bylo všímání si obecných kategorií, jakou jsou fyzické prostředí, sociální aktéři a jejich interakce. Fyzické prostředí nás zajímalo hlavně z důvodu organizačních forem práce, zda je ve třídě dostatek místa na skupinovou práci, zda je ve třídě umístěn koberec či speciální prostor pro žáky s poruchami učení atd. V rámci pozorování sociálních faktorů byli sledováni žáci s dyslexií, jejich jednání a interakce s učitelem a spolužáky. Nestrukturované přímé pozorování trvalo 12 vyučovacích hodin, tzn., že na každé škole byly uskutečněny 3 následkové hodiny, které byly situovány do hodiny českého jazyka. Samotné pozorování se uskutečnilo od října 2012 do ledna 2013.

Analýzou provedených rozhovorů a pozorování bylo vytvořeno schéma pro **přímé strukturované pozorování**, kde již byly sledovány předem vymezené a určené jevy týkající se oblastí motivace, metod a forem práce a hodnocení žáků s dyslexií. Cílem tohoto pozorování bylo získat podklady k porovnání toho, co učitelky říkají, že ve výuce s žáky s dyslexií dělají, s tím, co skutečně dělají. Přímé strukturované pozorování probíhalo od února do března 2013.

6.3 Vzorek výzkumného šetření

Výzkumné šetření proběhlo ve vybraných běžných základních školách v Liberci. Výběr škol byl cílený. Na seznam škol byly zařazeny pouze obcemi zřizované základní školy. Do užšího výběru se dostaly školy s podobně velkou reálnou kapacitou žáků (cca 350 žáků). Většinou se jednalo o školy, kde je každý ročník zastoupen jednou až dvěma třídami. Následně bylo zjišťováno, zda do daných škol docházejí žáci s diagnostikovanou dyslexií. Výběr škol se tak zúžil na 10, přičemž, aby byly zajištěny stejné podmínky, bylo výzkumné šetření zaměřeno na jeden ročník. Byl vybrán pátý ročník, neboť jsou zde starší žáci, kteří jsou již zvyklí na školní prostředí, mají určitý řád a kázeň, tudíž bylo možné cíleně sledovat problematiku práce s žákem s dyslexií. Na základě všech výše zmíněných kritérií byly vybrány 4 školy, konkrétně ZŠ U Školy, ZŠ Na Výšině a dvě školy, které si přály zůstat v anonymitě, proto je zde budeme nazývat ZŠ Modrá a ZŠ Krásná.

Rozhovor poskytly čtyři učitelky vyučující český jazyk v 5. ročníku, které jsou zároveň třídními učitelkami v těchto třídách. S vyučováním i nápravou dyslexie mají několikaletou zkušenost. Výběr byl cílený, neboť jsme předpokládali, že třídní učitelka vyučující ve své třídě český jazyk se jednak bude zabývat problematikou dyslexie a zároveň je schopna vidět žáka s dyslexií při každodenní práci, která je z hlediska specifické poruchy učení nejobtížnější. Všechny učitelky byly vstřícné a sdílné, k rozhovorům přistupovaly velmi pečlivě.

Učitelka č.1 pracuje v ZŠ Na Výběžku. V její třídě je 23 žáků, z čehož 5 žáků má diagnostikované SPU a je s nimi pracováno dle IVP. Učitelka č.2 vyučuje v ZŠ U školy. Ve třídě má 25 žáků, z nichž jsou integrováni 2 žáci z důvodu SPU, z toho jeden z důvodu diagnostikované dyslexie. Učitelka č.3 působí v ZŠ Modrá. Ve třídě vyučuje celkem 28 žáků, z nichž jedna žákyně má diagnostikovanou dyslexii. Učitelka č.4 pracuje v ZŠ Krásná. Do její třídy dochází 20 žáků, z čehož 2 mají diagnostikované SPU, z nichž pouze jeden má diagnostikovanou dyslexii.

	Počet žáků ve třídě	Žáci se SPU	Žáci s dyslexií
ZŠ Na výběžku	23	5	5
ZŠ U školy	25	2	1
ZŠ Modrá	28	1	1
ZŠ Krásná	20	2	1

Tabulka č. 1 Přehled žáků v 5. ročnících

Pozorováno bylo 8 žáků, resp. 5 chlapců a 3 dívky ve věku 10-11 let. Dále uváděná jména žáků jsou fiktivní z důvodu zachování jejich anonymity. Všichni žáci byli vyšetřeni v pedagogicko-psychologické poradně. Jako hlavní příčina jejich školních obtíží byla diagnostikována dyslexie (většinou lehký až střední stupeň poruchy), k níž se přidružují další poruchy (blíže viz Tabulka č. 2). Všichni žáci mají na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny a souhlasu zákonných zástupců a ředitele školy vypracován individuální vzdělávací plán, podle kterého se vyučující snaží s žáky pracovat. Žáci mají jednu až dvě navýšené hodiny týdně, kdy s nimi pracuje buď vyučující, nebo výchovný poradce. Přestože se navýšenými hodinami podrobněji zabývat nebudeme, je dobré zmínit, že tyto hodiny si kladou za cíl reedukaci dyslexie pomocí různých druhů speciálních cvičení a reedukačních pomůcek, a dále také doplnění učiva, které žák nestihl během běžné vyučovací hodiny.

JMÉNO	DIAGNÓZA SPU	PŘIDRUŽENÉ OBTÍŽE
<i>Anička</i>	Dyslexie, dysortografie (lehká)	
<i>Bára</i>	Dyslexie, dyskalkulie	
<i>Cecílie</i>	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	
<i>David</i>	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	
<i>Emil</i>	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	snížená pozornost
<i>Filip</i>	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie (lehká)	pomalé pracovní tempo
<i>Gustav</i>	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie (lehká)	výrazně snížené pracovní tempo
<i>Honza</i>	Dyslexie, dysortografie	zkřížený typ laterality

Tabulka č. 2 Specifické poruchy učení u žáků 5. Ročníku

6.4 Výsledky výzkumného šetření

Výzkumné šetření se skládalo z několika kroků, které na sebe navazovaly. Nejprve bylo provedeno nestrukturované pozorování, kde jsme se seznámili s místem výzkumného šetření a jednáním účastníků, konkrétně učitelů a žáků. Dalším výzkumným krokem bylo provedení polostrukturovaných rozhovorů s učiteli pátých ročníků. Na základě předchozích poznatků bylo vytvořeno schéma pro strukturované pozorování, které se uskutečnilo na závěr výzkumného šetření. Přesně v tomto pořadí, v jakém bylo výzkumné šetření realizováno, budou popisovány i jednotlivé výsledky.

6.4.1 Nestrukturované přímé pozorování

Metoda pozorování byla zvolena proto, že se jeví jako nejvhodnější pro poznávací studium školní třídy a výuky. Důvody vidíme hned dva. Za prvé, pozorování nijak nenarušuje schéma edukačního procesu a sociální interakce, za druhé, umožňuje zachytit rutinní situace, které si ani učitelé neuvědomují, že dělají, proto bychom se o nich nedozvěděli v následných rozhovorech.

Pozorování prováděná v rámci výzkumného šetření byla vždy přímá. Pozorovatel byl přítomen přímo ve třídách po celou dobu výuky. Do výuky nebylo nijak zasahováno, pouze bylo zaznamenáváno dění ve třídě a jednotlivé činnosti aktérů. Jako první výzkumnou metodou bylo zvoleno nestrukturované pozorování, jelikož je tento typ pozorování velice variabilní a umožňuje přistupovat k realitě nerutinním způsobem. Nepoužívají se zde předem připravené záznamové archy s jasně vyhraněnými kategoriemi. Cílem bylo zaznamenat realitu odehrávající se během výuky na jednotlivých školách, která nebyla nikterak ovlivněna výpovědí učitelů. Zaznamenávány byly všechny jevy týkající se interakce učitele a žáka s dyslexií. Zkoumány byly především vyučovací metody, které učitel využívá v praktickém vyučovacím procesu. Zde jsme věnovali pozornost zejména pedagogické komunikaci a tomu, jakým způsobem učitel předává informace žákům s dyslexií.

Ukázalo se, že se používané metody ve vyučovací hodině významně prolínají, přesto bylo třeba hledat jednotící moment pro vytváření kategorií, se kterými bude dále pracováno. Nejlépe pozorovatelné byly formy a metody práce, o něco méně zřetelné byly projevy motivace učitele ve směru k žákům (např. ve formě pochvaly či aktivizace) a nejobtížnější bylo registrování procesů hodnocení. O této kategorii jsme se dozvěděli nejvíce v rozhovorech, které byly uskutečněny následně po nestrukturovaném pozorování. Nyní se podíváme na zmíněné tři kategorie podrobněji.

METODY A FORMY PRÁCE

Učitelky podporovaly aktivní přístup žáků ke vzdělávacímu procesu a snažily se je vést k zodpovědnosti. Z hlediska organizačních forem práce byly zaznamenány frontální výuka, práce na koberci, práce ve dvojicích, skupinová práce a individuální práce. Četnost výskytu můžeme vidět na Grafu č. 1.



Graf č. 1 Organizační formy výuky

V náslechovéch hodinách v rámci pozorování metod a technik jsme si všímali toho, jak učitel zadává úkol žákovi s dyslexií, jak žák reaguje na pokyny učitele. Zda učitel sleduje žáka s dyslexií při samostatné práci, a jakým způsobem probíhá kontrola vypracovaného úkolu a následné hodnocení. Z hlediska využívaných metod při práci s žákem s dyslexií v běžné hodině jsme během nestrukturovaného pozorování zaznamenali následující:

ZŠ Na Výběžku: Ve třídě se nachází 5 žáků s dyslexií, proto byla práce trochu odlišná než v ostatních třídách, kde se vyskytoval pouze jeden žák s dyslexií. Bylo vidět, že učitelka má s výukou žáků se specifickými poruchami učení několikaleté zkušenosti a umí je uplatňovat v praxi. Hodiny měly jasnou strukturu. Učitelka zadávala úkoly srozumitelně, žáků s dyslexií se navíc vždy zeptala zvlášť, zda zadaný úkol pochopili a zda vědí, co mají dělat. Pokud učitelka pokládala otázky k upevňování učiva, vždy se zeptala nejprve žáka bez specifické poruchy učení. Poté, co žák odpověděl na otázku správně, položila tu samou otázku žákovi s dyslexií. Tímto počínáním učitelka zajišťovala pozornost žáků s dyslexií a opakováním správné odpovědi upevňovala učební látku. Během práce žáky obcházela a průběžně je kontrolovala. Pokud žák nevěděl odpověď na otázku, snažila se ho učitelka navést otázkami na správnou odpověď, což se jeví jako hodně účinné. Nikdy se nestalo, že by učitelka zodpověděla otázku za žáka. Po přečtení textu se vždy zeptala: „Porozuměli jste všem slovům v textu“? Při práci žáci mohli využívat gramatické přehledy, které měli u sebe v lavici, nebo jim bylo umožněno nahlédnout

do učebnice, kde se nacházel gramatický souhrn probíraného učiva. Na vypracování některých úkolů měli žáci s dyslexií víc času. Ostatní žáci během toho, co žáci s dyslexií dokončovali započatý úkol, zodpovídali učitelovy dotazy k danému cvičení, nebo dostali doplňující úkoly, popřípadě si kontrolovali správnost řešení.

ZŠ U školy: Ve zkoumaném pátém ročníku se nacházejí 2 žáci se specifickými poruchami učení, z čehož má jeden diagnostikovanou dyslexii (oslovujme ho David). V hodinách jsme si mohli všimnout, že učitelka se snažila k Davidovi přistupovat individuálně, více mu pomáhala a více ho kontrolovala. Pokud například stál u tabule a podtrhával ve větě přídavná jména, učitelka se ho vždy ptala, proč dané slovo podtrhl, jaký je to typ přídavného jména, navíc měl vymyslet nějaké slovní spojení, kde by se dané přídavné jméno vyskytovalo. Ostatní žáci pouze podtrhli přídavné jméno a někteří určili druh. Jak jsme si mohli všimnout, David je velmi neklidný žák, který na sebe rád upozorňuje. Často nedával pozor a velmi lehce se nechal rozptýlit okolními podněty. Učitelka velmi často musela usměrňovat jeho chování. Místo pochval, jak jsme to viděli v ostatních případech, žáka spíše neustále napomínala a snažila se na něj neustále dohlížet, zda pracuje tak, jak má. Většinou tedy stála před Davidovou lavicí a průběžně ho kontrolovala. David v hodině mohl využívat speciální pomůcky. Místo textů na opisování dostával doplňovací cvičení, která se zaměřovala pouze na právě probírané gramatické jevy.

ZŠ Modrá: Pátý ročník navštěvuje 28 žáků, což je hodně, oproti ostatním třídám se sníženým počtem žáků na 20 až 25 žáků. Ve třídě se vyskytuje jedna žákyně s diagnostikovanou dyslexií, říkáme jí Cecílie. Učitelka proto, že má ve třídě velký počet žáků, uplatňovala metody, při nichž Cecílie nevyžadovala takovou individuální péči. O individuální přístup se přesto snažila, ale nebylo to vždy možné. Cecílie měla tedy spíše úlevy ve čtení či psaní, byl jí zadáván kratší text než ostatním. Na vypracování úkolu měla více času. Při práci využívala speciální pomůcky (při čtení záložku a při hodinách jazyka gramatické přehledy, které jí učitelka připravila před hodinou na lavici a které v hodině používala samostatně). Této žákyni bylo věnováno více času mimo vyučování, Dvakrát týdně dochází na reedukační hodiny ke své třídní učitelce, kde se kromě reedukace věnují doplnění chybějícího učiva a vysvětlení látky z hodin.

ZŠ Krásná: V této třídě se vyskytuje 20 žáků, z toho jeden žák s dyslexií, Honza. Učitelka využívala odlišné metody při práci s tímto žákem, než při práci s ostatními žáky. Mohli jsme vidět častou práci na počítači, kdy Honza pracoval se speciálními výukovými programy zaměřenými na reedukaci. Tato práce byla pro Honzu velmi zajímavá a byla pro něj obrovskou motivací. V hodinách učitelka pracovala s Honzou individuálně, více ho kontrolovala, pomáhala mu s plněním úkolů. Cvičení Honza dostával kratší než ostatní žáci. Pokud pracoval na stejně dlouhém úkolu, měl na jeho vypracování více času. V pozorování jsme si mohli několikrát všimnout, že učitelka využívala zklidňující relaxační techniky a procvičovala s žáky mozkové hemisféry. Tato cvičení zařazovala většinou v druhé půlce hodiny. Cvičení většinou trvala 2-5 minut. Sloužila k odreagování, protažení a aktivizování žáků.

MOTIVACE

Z hlediska motivace bylo u všech učitelek zřetelné, že žákům se specifickými poruchami učení věnovaly více pozornosti. Snažily se s nimi častěji komunikovat, různými otázkami či doplňujícími informacemi zajišťovaly aktivizaci žáka a snažily se udržet jeho pozornost po celou dobu zpracování důležitého úkolu. Pokud učitelka stála u žáka nebo s ním verbálně či neverbálně komunikovala, dokázal žák udržet plnou pozornost po celou dobu zpracování cvičení. V momentě, kdy se učitelka věnovala ostatním žákům, nebo celé třídě, měl žák s dyslexií čas na odpočinek. Učitelky nepožadovaly po žácích s dyslexií, aby udrželi plnou pozornost po celou hodinu, vždy jim daly jasně najevo, kdy se od nich vyžaduje, aby dávali pozor. Dále jsme si všimli, že učitelky chválily žáky s dyslexií častěji než ostatní, aby vzbudily jejich zájem o učivo. Chválily žáky s dyslexií i za dílčí úspěchy a maličkosti.

HODNOCENÍ

Zjistili jsme, že celkové hodnocení a klasifikace v běžných následových hodinách není dobře pozorovatelné, proto se jím budeme více zabývat v rozhovorech

s učitelkami. Mohli jsme si ale všimnout způsobu ověřování informací. Ve dvou případech jsme se setkali s tím, že učitelky na konci každé hodiny reflektovaly s žáky v kroužku na koberci průběh výuky (např. co se v dané hodině naučili, co jim dělalo největší potíže a naopak). Dvě učitelky využívaly tzv. předopravu, kdy nejprve upozornily žáka, že má v textu ještě chyby, on měl možnost chyby vyhledat a opravit a až teprve potom učitelka udělila známku.

Na základě výše uvedeného pozorování, byly sestaveny otázky k rozhovorům, které podávají obraz o názoru učitele na danou problematiku a zároveň měly doplnit informace sledované v hodinách českého jazyka. Kompletní struktura rozhovorů je k nalezení v *Příloze č.1*.

Kombinace výsledků rozhovorů a přímého nestrukturovaného pozorování se stala základem pro sestavení konkrétních kategorií, které byly sledovány na závěr výzkumného šetření v rámci přímého strukturovaného pozorování. Sledované kategorie jsou k dispozici v *Příloze č.2*.

6.4.2 Polostrukturované rozhovory

Otázka č. 1: Jaké techniky/metody využíváte při práci s žáky s dyslexií v hodině českého jazyka?

Učitelka č.1

Žák dostává zkrácená cvičení, která jsou většinou o polovinu kratší než cvičení ostatních žáků. Místo diktátu a opisu vypracovává cvičení na doplňování vybraných gramatických jevů. Při čtení jsou zadávány kratší úseky, přičemž jsou vysvětleny neznámé výrazy a následně pokládány kontrolní otázky, zda žák pochopil text. Žák je více kontrolován učitelem, buď formou kontrolních otázek, samostatného hlasitého čtení u katedry či skupinovou prací na koberci, kam si učitelka během hodiny bere pouze žáky s dyslexií, když ostatní pracují na samostatném úkolu.

Na zpracování úkolu má více času. Je mu umožněno využívat přehledy skloňování podstatných a přídavných jmen, vyjmenovaných slov a slovních druhů.

Učitelka č.2

Učitelka vede žáka ke slovnímu odůvodnění před napsáním každého jevu. Při práci využívá karty s přehledy gramatických jevů. Dle potřeby využívá i barevné značení: i – zeleně, y – modře. Ve čtení žák pracuje se čtecí záložkou. Žákovi je dále upraven vzdělávací obsah: zkrácená cvičená, místo diktátu píše doplňovací cvičení. Je mu poskytnuto více času na vypracování zadaného úkolu. Učitel využívá tzv. „předkontrolu“, to znamená, že upozorní žáka na chybu v daném slově, řádku, či odstavci. Např.: „*Emile, v tomto řádku máš dvě chyby, podívej se na něj znovu, vyhledej chybu a zkus ji opravit.*“ Vzdělávací obsah je upraven v podobě „čtenářských dílen“, což je jedna vyhrazená hodina čtení týdně, kdy si žáci nosí každý svoji knihu/časopis/komiks, ze kterých čtou.

Učitelka č.3

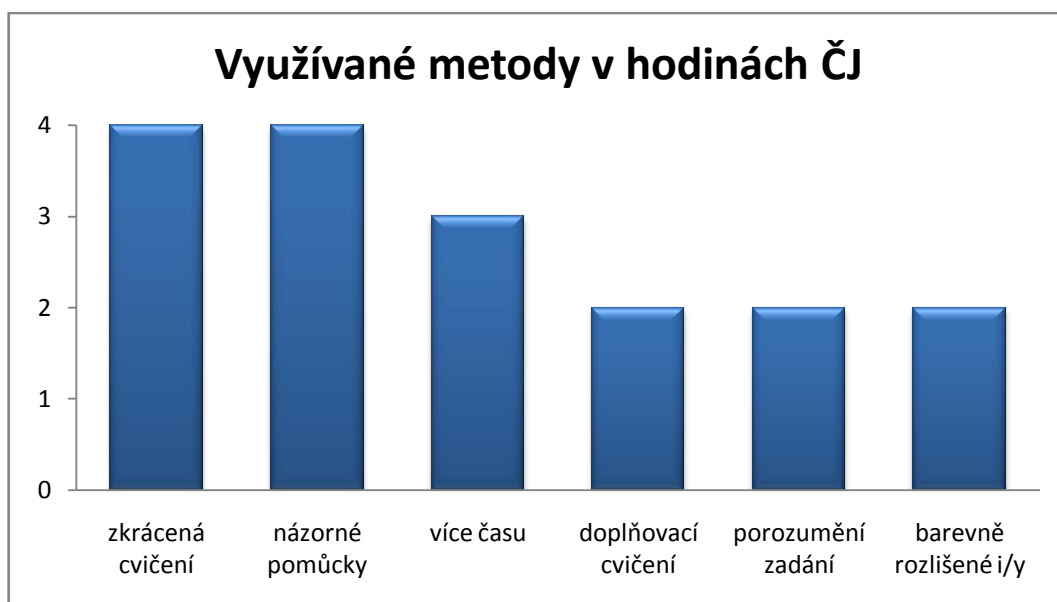
Písemné projevy žáka jsou zkráceny dle potřeby. Učitelka preferuje doplňovací cvičení, která zadává místo diktátů či různých přepisů z tabule. Velký důraz klade na pochopení nového úkolu. Nejprve zadá úkol celé třídě, pak se ještě jednou zeptá žáka s dyslexií, zda úkolu porozuměl, což si ověří tím, že jí žák zopakuje, co je po něm žádáno. Při ústním vyjadřování se učitelka zaměřuje na to, aby se žák vyjadřoval celými větami a hlavně srozumitelně. Slohová cvičení jsou nahrazována ústní formou, přičemž učitelka dbá na srozumitelné vyjadřování. Klasické diktáty učitelka s žáky píše, ale upravuje jim délku a přizpůsobuje tempo diktování. Pokud je to zrovna možné, snaží se učitelka dbát na to, aby v psaném projevu žák barevně rozlišoval tvrdé a měkké slabiky. Žák má více času na vypracování úkolu a následnou kontrolu. Při samostatné práci, kdy ostatní žáci píšou delší text, dostává k vypracování své vlastní reedukační materiály, kterými jsou například publikace:

Vyjmenovaná slova hrou, Zábavná cvičení sluchové analýzy... Dále může využívat pracovní listy, zábavné doplňovačky, rébusy, spojovačky nebo měkkotvrdou desku.

Učitelka č.4

Učitelka zkracuje rozsah zadaného úkolu, aby žák nebyl stresován pocitem, že úkol nestihne vypracovat. Nikterak to neomezuje míru jeho vzdělání, jelikož základní učivo daného ročníku žák bez problému zvládá. Průběžně je kontrolováno pochopení zadání úkolu. Žák je zatěžován krátkodobě. Důležité úkoly mu jsou zadávány na začátku hodiny, ke konci hodiny žák vypracovává spíše kompenzační nebo procvičovací cvičení. Při hodině žák běžně využívá gramatické přehledy, pravidla, tabulky a PC programy. Vždy má na lavici pouze aktuální pomůcku, aby nebyla rozptylována jeho pozornost zbytečnými předměty. Ve čtení učitelka ověřuje porozumění obsahu textu kontrolní otázkou kladenou přímo žákovi s dyslexií. Pokud se již žák nedokáže soustředit na danou aktivitu, provádí s ním učitelka procvičování mozkových hemisfér.

V Grafu č. 2 můžeme vidět seřazené metody práce s žáky s dyslexií v různých oblastech na základě četnosti jejich používání, od nejvíce po nejméně používané metody.

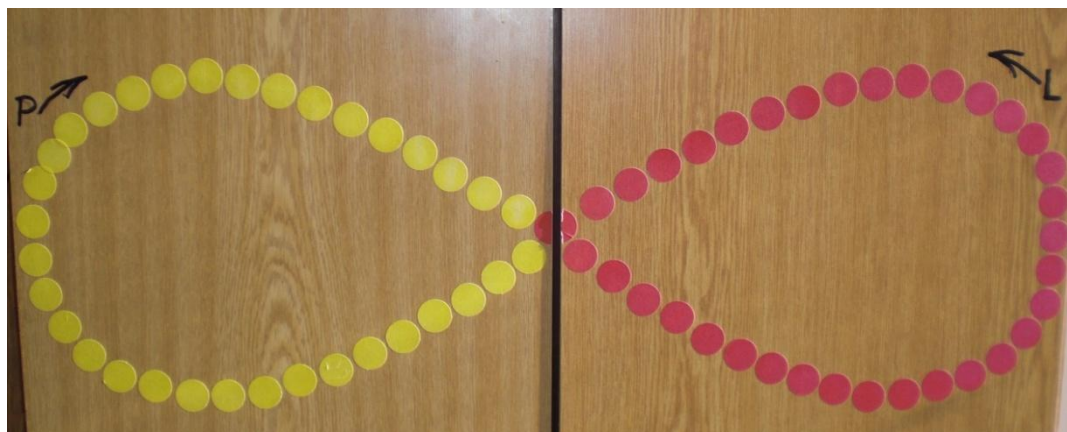


Graf č. 2 Využívané metody při práci s žákem s dyslexií v hodinách ČJ

Nejčastěji učitelé využívají **zkrácená cvičení**. Ostatní žáci dostanou k vypracování např. 10 vět, kdežto žák s dyslexií 5 vět. Míra zkrácení daného cvičení záleží na schopnostech žáka. Důležité je, aby žák s dyslexií nebyl stresován časovým limitem, aby měl pocit, že zadaný úkol dokáže zvládnout a mohl se plně soustředit na vypracování úkolu. Učitelé velmi často v hodinách českého jazyka využívají **názorné pomůcky**. Těmito pomůckami máme na mysli nástěnné tabule či plakáty, karty s přehledy učiva, které má žák přímo u sebe. Tyto dvě metody využívají všechny dotazované učitelky. Dále poměrně často učitelky poskytují žákům **více času** na vypracování úkolu a místo klasických diktátů, opisů či prepisů využívají **doplňovací cvičení**. V neposlední řadě učitelky dbají na to, zda žák správně **porozuměl zadání**, většinou pokládají doplňující otázku přímo žákovi s dyslexií. Méně využívanou metodou je **zvýrazňování tvrdého a měkkého i/y** přímo v textu.

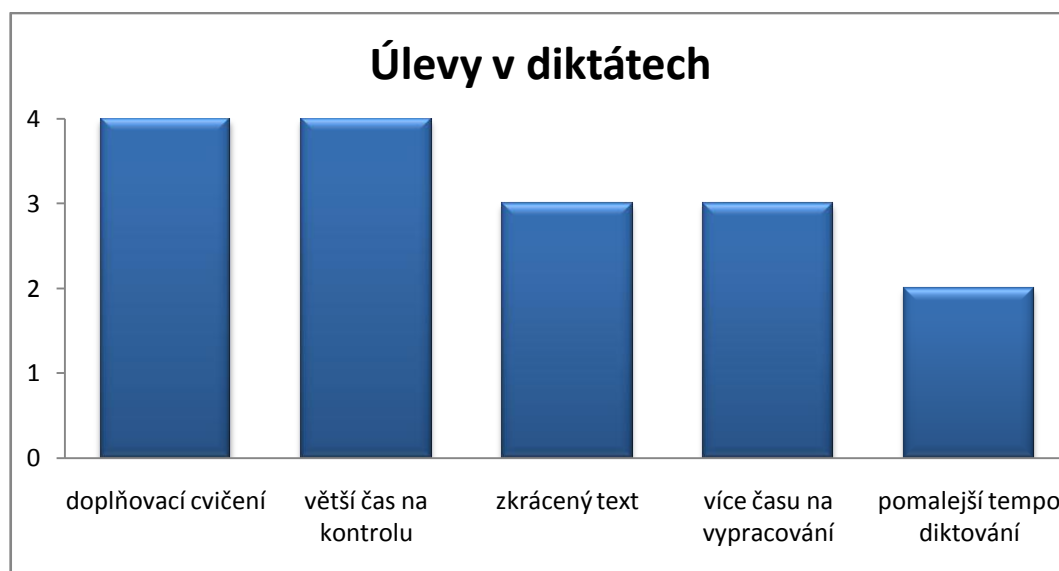
Neobvyklou metodou jedné učitelky je procvičování mozkových hemisfér. Využívá k tomu více forem (např. si žáci tleskají dlaněmi o nohy: vždy pravá ruka – levá noha, levá ruka – pravá noha, pravá ruka – pravá noha, levá ruka – levá noha). Atraktivnější metodou pro žáky je obtahování ležaté osmičky, kterou učitelka vytvořila z barevných koleček nalepených na skříň v zadní části třídy. Osmička, by měla být umístěna na stěně zhruba ve výši očí žáka. Obtahuje se nataženou rukou

ve směru šipek (viz Obrázek č. 4). Začneme nataženou pravou rukou, kterou položíme na písmeno P a několikrát obtáhneme osmičku ve směru šipky, poté totéž uděláme levou rukou. Toto zjištění je velmi zajímavé, neboť procvičování mozkových hemisfér aktivizuje myšlení jak žáků s dyslexií, tak všech ostatních žáků. Výhodou je, že se dá provádět s celou třídou v rámci relaxačního cvičení.



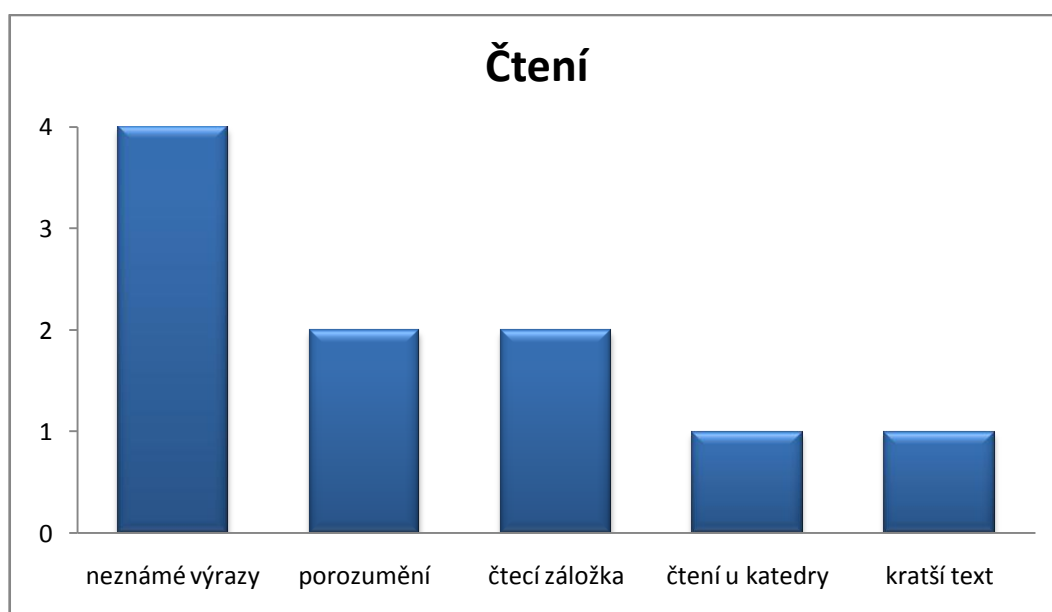
Obrázek č. 4 Ležatá osmička – procvičování mozkových hemisfér

V Grafech č. 3 a 4 se blíže podíváme na úlevy, jaké mají žáci s dyslexií v jazykové a komunikační výchově. V Grafu č. 3 je vidět, které úlevy využívají učitelé při psaní diktátů, Graf č. 4 ukazuje metody využívané při hodinách čtení.



Graf č. 3 Úlevy v diktátech

Nejčastěji učitelé nahrazují klasický diktát za **doplňovací cvičení** a poskytují žákům **delší čas na kontrolu**. Někteří učitelé využívají klasický diktát, přičemž **zkrátí text**, např. tak, že žák píše každou druhou větu (vždy je na ni upozorněn učitelem), takto žák dostává **více času** na vypracování. Ve třídě, kde se vyskytovalo více žáků s dyslexií, přizpůsobila učitelka tempo diktování těmto žákům.



Graf č. 4 Čtení

U všech učitelek jsme shledali shodu v tom, že se snaží žákům vysvětlit **neznámé výrazy** nacházející se v textu. Polovina učitelek dbá na **správné porozumění textu**, které většinou žák dokazuje zodpovězením několika kontrolních otázek. Žáci pátého ročníku využívají **čtecí záložku**, aby se lépe orientovali v textu. Některé učitelky volí zcela individuální přístup: žák čte **nahlas u katedry** přímo pod dohledem učitelky, ta mu pomáhá číst obtížná slova, vysvětluje jejich význam a ptá se doplňujícími otázkami na obsah textu. Jiná učitelka uvedla, že žáci s dyslexií, čtou vždy **kratší text** než ostatní žáci.

Otázka č. 2: Jaké formy práce upřednostňujete při práci s žákem s dyslexií?

Všechny učitelky se jednoznačně shodly, že upřednostňují individuální přístup k žákovi, přičemž učitelky č.1 a č.3 toto tvrzení blíže nespecifikovaly a učitelka č.4 zmínila ještě další formy práce.

Učitelka č. 1 upřednostňuje individuální přístup, vysvětluje a pomáhá s aktuálně probíraným učivem. Jelikož se ve třídě nachází 5 žáků s dyslexií, využívá se zde často skupinová práce, kdy si učitelka bere právě tyto žáky na koberec, kde s nimi pracuje dle jejich tempa a schopností. ***Učitelka č. 2*** zmínila pouze individuální přístup. ***Učitelka č. 3*** využívá individuální přístup při práci v hodinách, což se v praxi projevuje tím, že žákům upravuje zadání úkolů. ***Učitelka č. 4*** přistupuje k žákům individuálně, to se projevuje zejména při kontrole, kdy je žákovi s dyslexií věnováno více pozornosti. Učitelka dále uvedla, že žák pracuje často samostatně na počítači, kdy využívá speciální reedukační programy.

Otázka č. 3: Jakým způsobem jsou žáci s dyslexií motivováni?

Učitelka č. 1 klade důraz na neustálou komunikaci s žákem s dyslexií, kam řadí „slovo navíc“, což jsou různé poznámky, které mají žáka povzbudit a aktivizovat. Účinnou motivací je podle této učitelky pochvala. ***Učitelka č. 2*** vyzdvihuje

maličkosti, kterých žák dosáhl, a snaží se ho často i za tyto maličkosti chválit. Toto své počínání ale musí předem vysvětlit ostatním žákům, aby na žaka s dyslexií nežárlili a uměli ho tolerovat. ***Učitelka č. 3*** se vyjádřila v tom smyslu, že u žáků s dyslexií nepoužívá žádné zvláštní motivační techniky. ***Učitelka č. 4*** využívá jako motivaci především pochvalu.



Graf č. 5 Způsob motivace žáka s dyslexií

Všechny učitelky udávají jako nejúčinnější druh motivace **pochvalu** a **častější komunikaci** s daným žákem. Na druhém místě vidíme, že se učitelky snaží **vyzdvihnout maličkosti**. Jedná se o malé pokroky a úspěchy žáka, které jsou oceněny pochvalou. Na třetím místě pak vidíme, že některé učitelky zahrnují do motivace **individuální péči** a naopak jiné se snaží motivovat žáka tím, že ho hodně **začleňují do kolektivu** a učí žáky vzájemné pomoci.

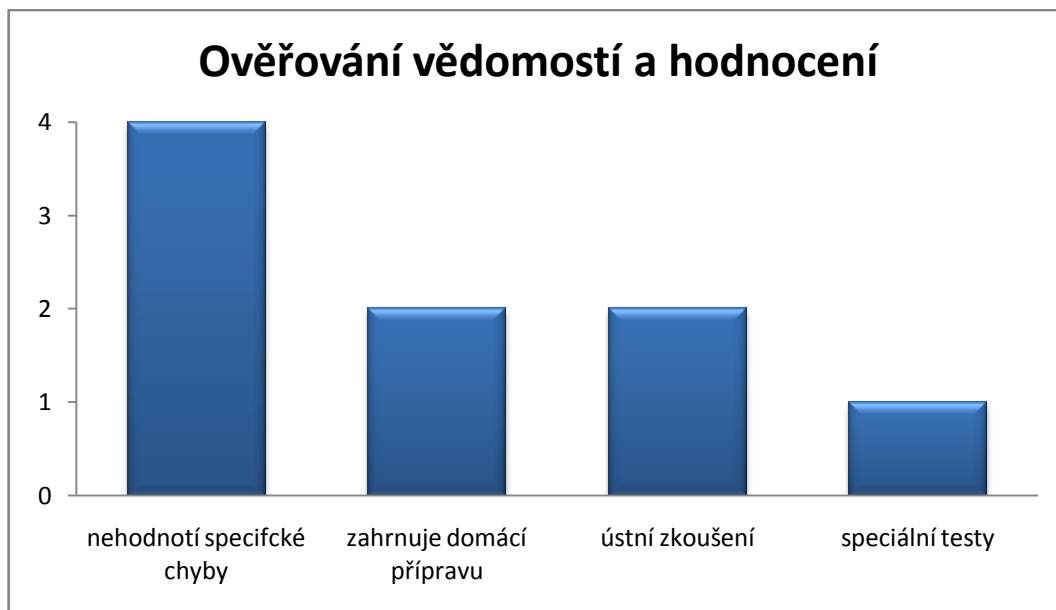
Otázka č. 4: Jakou volíte formu hodnocení žáka s dyslexií? (Způsob ověřování vědomost?)

Učitelka č. 1 – Žák je hodnocen ve formě klasifikace, přičemž se bere ohled na specifické chyby. Do hodnocení jsou zahrnuty i domácí úkoly a domácí příprava. Rodiče žáka jsou pravidelně informováni o výsledcích školní práce.

Učitelka č. 2 – Žák je zkoušen převážně ústně, testy jsou speciálně sestavené, např. doplňování místo diktátu či otevřených otázek. Do hodnocení se zahrnuje i úroveň domácí přípravy a práce při individuálních činnostech, případná aktivita v reedukační hodině. Na konci roku je žák hodnocen klasifikačním stupněm, během pololetí kombinovanou formou, kde se využívá slovní i číselné hodnocení.

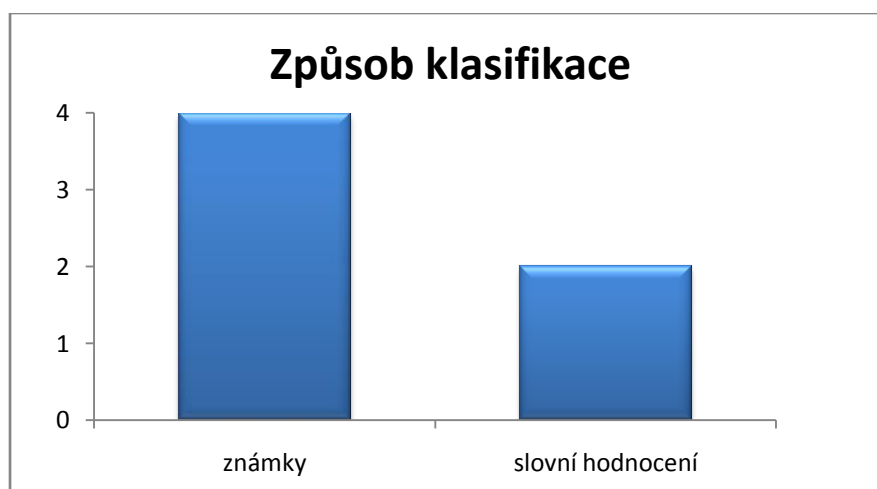
Učitelka č. 3 – Žák je více kontrolován při samostatných úkolech. Klasifikace žáka je uskutečněna známkami, přičemž v českém jazyce je klasifikace zmírněna s ohledem na specifickou poruchu žáka.

Učitelka č. 4 – Diktáty nejsou klasifikovány známkou, žák je pouze upozorněn na počet chyb. Chyby učitelka opravuje tak, že chybu škrtně a nad ní napíše správné znění (chyby zásadně nepodtrhává). Při čtení jsou pro hodnocení klíčové otázky a úkoly k porozumění textu. Ve slohu hodnotí učitelka převážně ústní projev, u písemného projevu nehodnotí gramatické a specifické chyby, ale hodnotí obsahovou stránku. Zohledňuje se snížená kvalita grafického projevu, úpravy sešitů a kolísání pozornosti. Důraz je kladen na ověřování vědomostí, především gramatických pravidel ústní formou. Na konci roku je žák klasifikován známkou v kombinaci se slovním hodnocením.



Graf č. 6 Způsob ověřování vědomostí a hodnocení

Z Grafu č. 6 je zřejmé, že žádná učitelka **nezahrnuje** do hodnocení **chyby** vyplývající ze **specifické** poruchy učení žáka. Polovina učitelek se shodla na tom, že do hodnocení žáka **zahrnují domácí přípravu**, kam spadají domácí úkoly, práce navíc doma s rodiči. Některé učitelky se zaměřují na odlišnou formu způsobu ověřování informací: častěji využívají **ústní zkoušení**, jedna učitelka sestavuje žákům s dyslexií **speciální testy**, kde se nachází méně otevřených otázek, nebo se jedná o výběrové otázky, kde žák volí z několika možností.



Graf č. 7 Způsob klasifikace na vysvědčení




Z Grafu č. 7 je zřejmé, že polovina učitelek na konci roku klasifikuje žáky s dyslexií pouze běžnými **známkami**, s ohledem na specifickou poruchu, to znamená, že nehodnotí specifické chyby a zohledňují oblasti, které žákovi dělají potíže. Druhá polovina učitelek volí **kombinovanou formu**, využívá klasickou klasifikaci, kterou doplňuje slovním hodnocením.

6.4.3 Přímé strukturované pozorování

Podkladem pro vypracování přímého strukturovaného pozorování bylo nestrukturované přímé pozorování. Zde bylo sledováno chování žáků a učitelů v běžné vyučovací hodině. Zajímalo nás, jakým způsobem se liší přístup učitele k žákovi s dyslexií. Výstupy nestrukturovaného pozorování se staly pomocným podkladem pro tvorbu rozhovorů a konkrétních kategorií pro strukturované pozorování.

Výsledky jsou uvedeny v následujících schématech. Pro každou učitelku jsou vypracována vždy 3 schémata, přičemž první schéma ukazuje metody, které učitelka uvedla v rozhovoru jako běžně používané při práci s žákem s dyslexií v hodině českého jazyka. Druhé schéma představuje metody, které byly učitelkou použity při přímém strukturovaném pozorování v hodinách českého jazyka. Třetí schéma znázorňuje, jak se shoduje tvrzení učitelky s pozorovanou praxí. U třetího schématu jsou vždy rozlišeny velikosti jednotlivých polí schématu podle frekvence užití dané metody v hodině českého jazyka. Můžeme zde jasně vidět, které metody učitelky využívají ve výuce častěji.

Ve všech schématech rozdělujeme techniky práce s žákem s dyslexií do 3 kategorií: motivace, metody práce a organizační formy práce. Pro přehlednost jsou dané kategorie ve schématech rozděleny barevně, a to následovně:

-  metody práce
-  formy práce
-  motivace

Učitelka č. 1

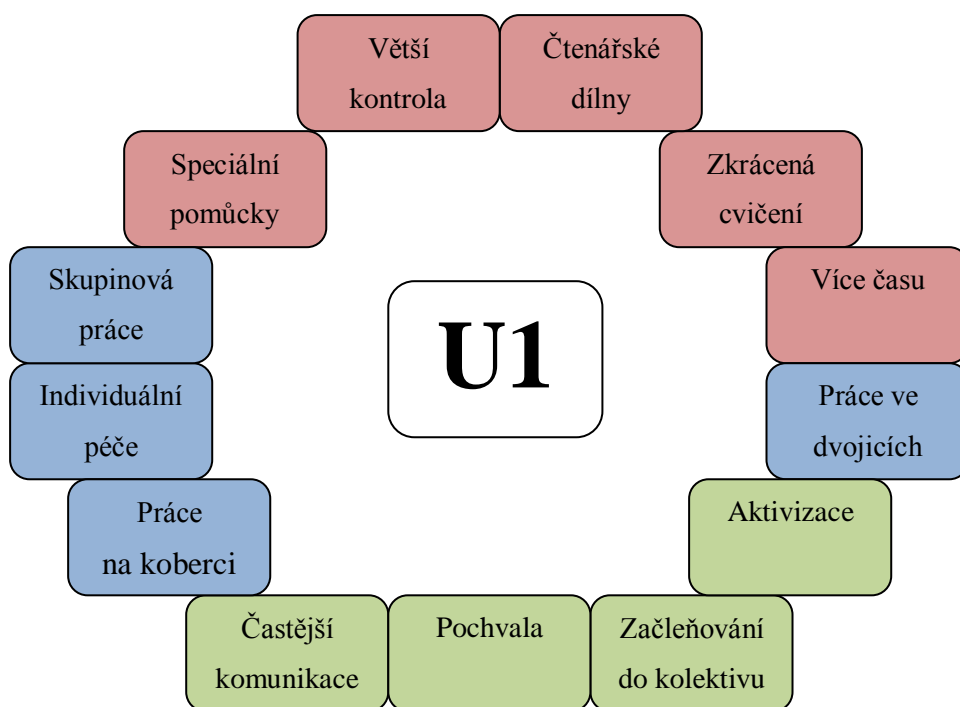


Schéma č. 1 Učitelka č. 1 – výsledky rozhovoru

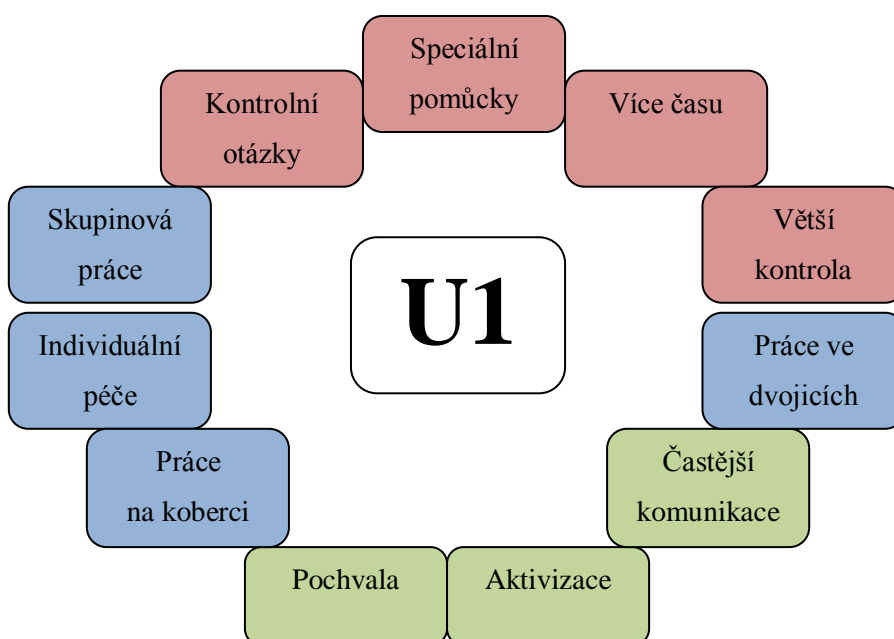


Schéma č. 2 Učitelka č. 1 – výsledky pozorování

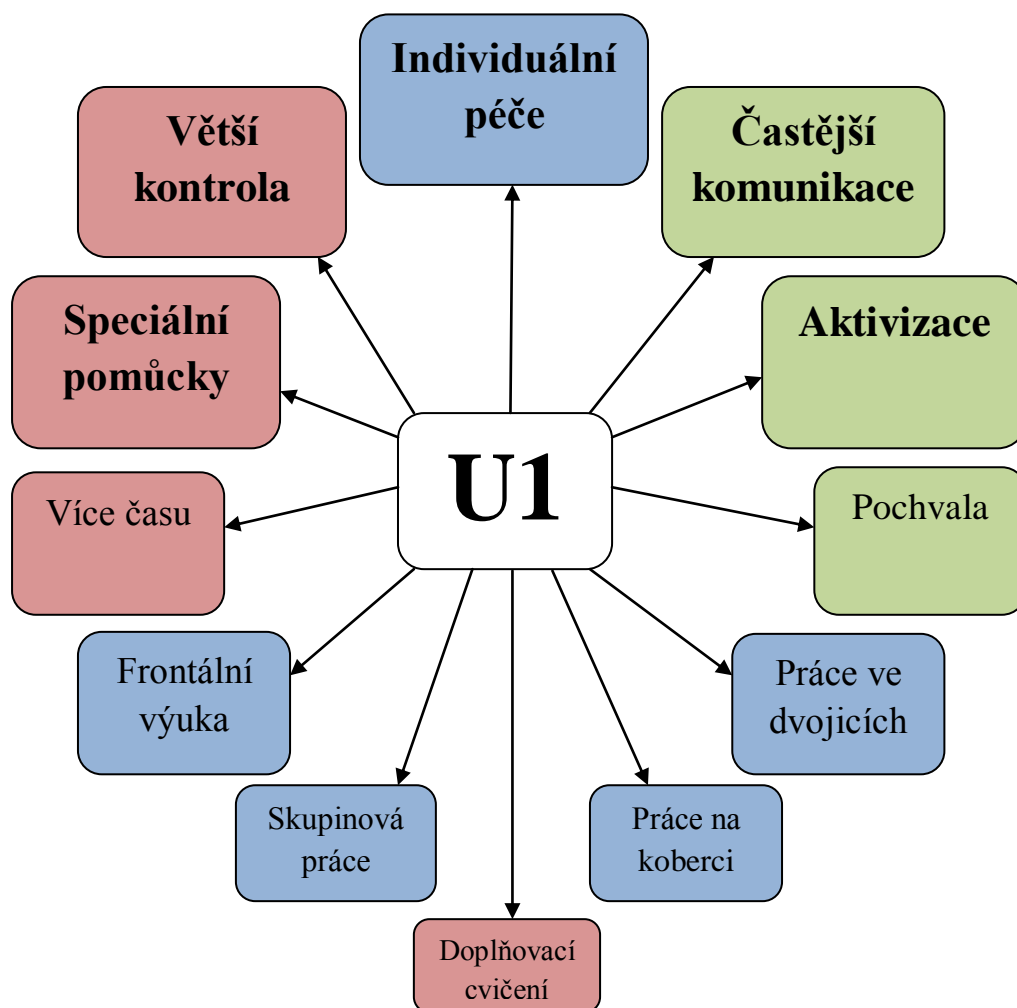


Schéma č.3 Učitelka č. 1 – srovnání rozhovorů s pozorováním

- metody práce
- formy práce
- motivace

Ve Schématu č. 3 si můžeme povšimnout četnosti jednotlivých využívaných metod práce v hodinách českého jazyka. Učitelka č. 1 nejčastěji pracuje s žákem **individuálně**, což zahrnuje větší péči o daného žáka. To se projevuje **větší kontrolou** (učitelka pokládá žákovi více otázek na porozumění zadání úkolu, textu či výrazů v textu). Pokud žáci pracují samostatně, snaží se být poblíž žáka s dyslexií, aby mu mohla při vypracování úkolu pomoci. Jelikož se v této třídě nachází více žáků s dyslexií a panují zde dobré vztahy mezi spolužáky, vypomáhají si navzájem ve **dvojici**, kdy žákovi s dyslexií pomáhá s úkolem šikovnější žák. Jinou formu,

kteřou učitelka využívá při samostatné práci ostatních žáků, je práce na koberci. Učitelka během ní pracuje s žáky s dyslexií **na koberci**, kde využívá speciální cvičení, žáci zde mají více času na vypracování daného úkolu, každý pracuje vlastním tempem a učitelka je při práci plně kontroluje.

Nejčastěji žáci využívají **speciální pomůcky**, ve třídě visí spousta nástěnných tabulí s gramatickými přehledy a navíc má každý žák několik karet přímo u sebe. Karty učitelka využívá při úkolech v učebnici, diktátech nebo doplňovacích cvičeních. Opisy z tabule či diktáty učitelka nahrazuje **cvičením na doplňování**, kdy každý žák dostane text již předtištěný a pouze do něj dopisuje procvičovaný gramatický jev. Žáci s dyslexií mají **delší čas na vypracování úkolu**. Když ostatní žáci skončí s daným úkolem, ptá se jich učitelka na otázky k danému cvičení, nebo jim přidá úkol navíc. Během této doby pracují žáci s dyslexií na původním úkolu, mají tak většinou o 3-5 minut více času na vypracování. Při procvičování učiva učitelka nejprve položí otázku vybranému žákovi a poté, co ji žák zodpoví správně, položí tu samou otázku žákovi s dyslexií. Kontroluje tak pozornost žáka a snaží se o upevnění látky.

Vybrané metody se často prolínají, například individuální forma práce slouží také jako motivace. Ve výše uvedených schématech nazýváme individuální formu práce v rámci motivace jako **aktivizaci** žáka. Jsou tím myšleny slovní formulace povzbuzující žáka k většímu výkonu.

V následujících schématech uvidíme práci učitelky č.2, která má ve třídě jednoho žáka s dyslexií. Ve *Schématech č.5 a 6* si můžeme všimnout červeně orámovaných popisků. Takto jsou označeny nově objevené skutečnosti, které učitelka neuvedla v rozhovoru, ale v rámci přímého strukturovaného pozorování jsme si těchto technik práce všimli.

Učitelka č. 2

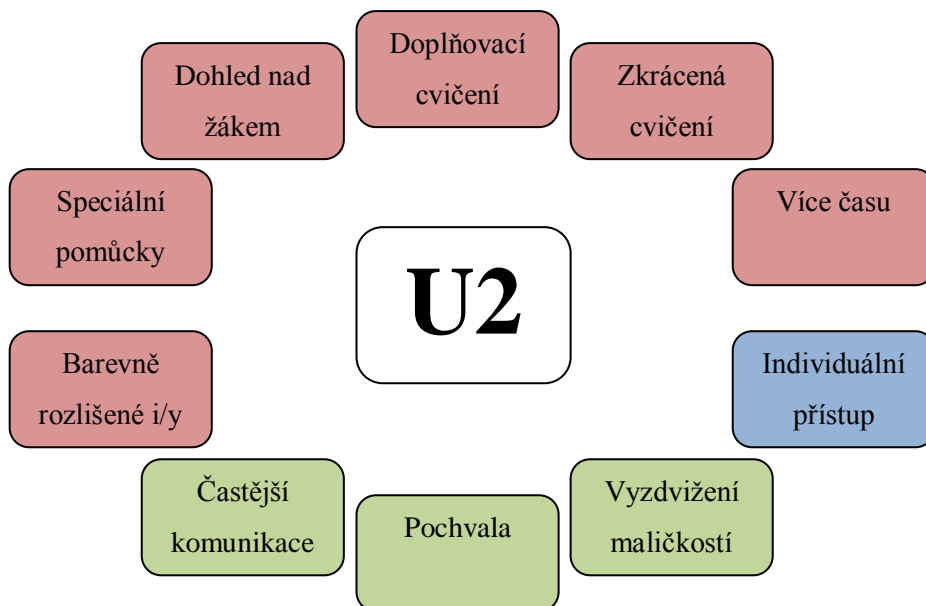


Schéma č. 4 Učitelka č. 2 –výsledky rozhovoru

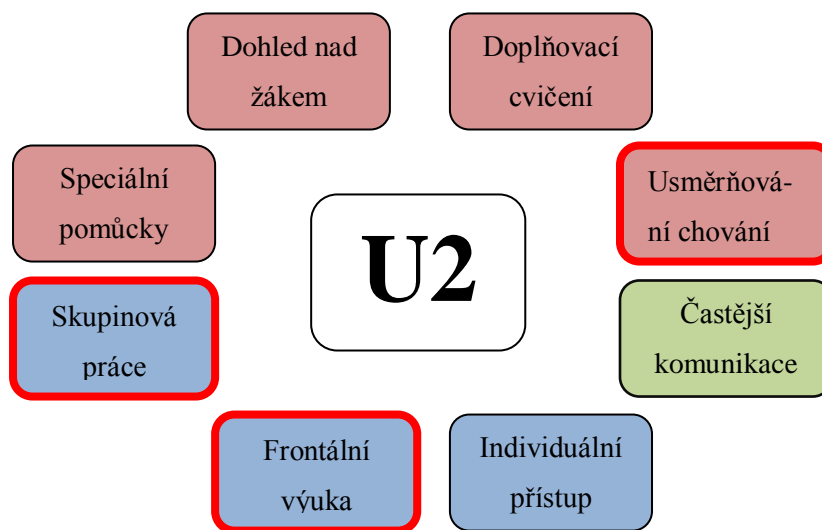


Schéma č.5 Učitelka č. 2 –výsledky pozorování

- metody práce
- formy práce
- motivace
- co učitelka používá, ale neuvedla to v rozhovoru

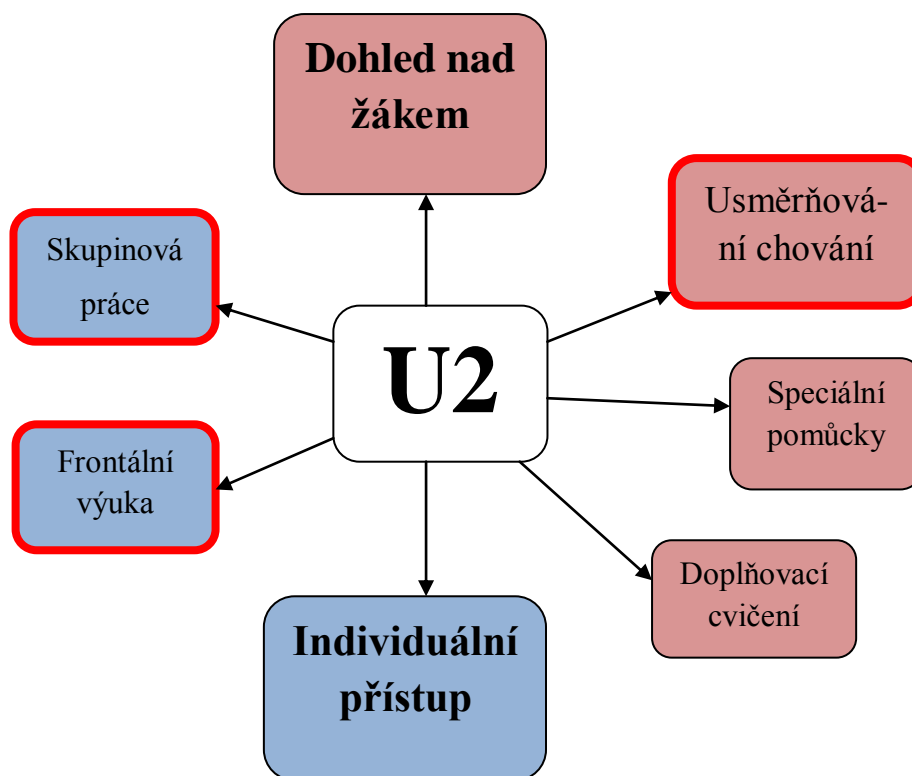


Schéma č. 6 Učitelka č. 2 – srovnání rozhovorů s pozorováním

- metody práce
- formy práce
- motivace
- co učitelka používá, ale neuvedla to v rozhovoru

Z výše uvedených schémat lze vidět odlišnost výpovědi uvedené v rozhovoru od prováděné praxe. Rozebereme si nyní shodu *Schématu č. 4 – výsledky rozhovoru* a *Schématu č. 5 – výsledky pozorování*. Učitelka uvedla v rozhovoru a zároveň využívá v hodině tyto metody: **speciální pomůcky**, čímž jsou myšleny gramatické přehledy učiva, **doplňovací cvičení**, větší **dohled nad žákem**. David má problémy s udržením pozornosti, v praxi si tedy pod pojmem „*dohled nad žákem*“ představme učitelku stojící u Davidovy lavice, která ho velmi často napomíná, neboť se žák nesoustředí na výuku. Pokud pracuje, stále na něj učitelka dohlíží, průběžně kontroluje výsledky jeho práce a pokládá mu doplňující otázky. Z hlediska motivace si můžeme všimnout **častější komunikace** s žákem, nikoli však pochvaly. Na Davida spíše platí výše zmíněná kontrola. David pracuje, pokud ví, že na něj učitelka dohlíží. Jako nejčastější organizační formu volí učitelka **individuální přístup**.

Nyní si uvedeme metody, které se vyskytly v rozhovorech, ale v praxi jsme je nezaznamenali. **Barevné rozlišování i/y** se v pozorování běžné výuky vůbec nevyskytlo, po dalším zkoumání jsme zjistili, že tuto metodu učitelka spíše využívá při navýšených reedukačních hodinách. Ve výuce dále nebylo pozorováno, že by žák dostával kratší cvičení než ostatní. Za dobu naší přítomnosti na hodinách David dostával stejně dlouhá cvičení jako ostatní žáci, která si poté dodělával po hodině nebo na navýšené reedukační hodině. Nezpozorovali jsme ani, že by měl David více času na vypracování úkolu.

V pozorování se objevila skupina metod, které učitelka nezminila v rozhovoru, ale přesto je v praxi využívá. Učitelka č. 2 pracuje s dětmi s dyslexií často v rámci **frontální výuky** tím způsobem, že vykládá novou látku nebo opakuje starou látku a během toho pokládá otázky žákům ve třídě. Dále jsme si všimli, že často využívá **skupinovou práci**. Skupinky tvoří tři až čtyři žáci, společně vypracovávají úkol, během kterého učitelka více kontroluje skupinu, ve které je David. Následně úkol kontrolují v rámci skupiny a teprve potom konzultují výsledky s celou třídou, přičemž se učitelka zaměřuje na Davida a pokládá mu otázky, jimiž se ujišťuje, že se v učivu neztrácí a dává pozor.

Ve *Schématu č. 6* vidíme, které metody a formy učitelka využívá v hodině nejčastěji. V jejím případě se jedná spíše o metody související s výchovou. Největší zastoupení má kategorie s názvem **dohled nad žákem**, jejíž význam byl popsán výše. Nejčastěji využívanou formou práce je **individuální přístup** učitelky k žákovi s dyslexií. Snaží se ho neustále kontrolovat a pomáhat mu v průběhu samostatných činností. Druhou nejčtenější kategorií je **usměrňování chování žáka**. Tato kategorie je vytyčena pouze z hlediska chování. Nesmíme si ji plést s kategorií dohled nad žákem (do této kategorie zahrnujeme především edukační proces, nikoli výchovný). David v hodině vyrušuje, nedává pozor, nemá připravené pomůcky, na pokyny reaguje pomalu. Učitelka ho musí velmi často nabádat k nějaké činnosti. Při práci v hodině jsme si mohli všimnout, že David využívá **karty s gramatickými přehledy** umístěné na stěně a dostává speciálně nakopírovaná **doplňovací cvičení**.

Učitelka č. 3

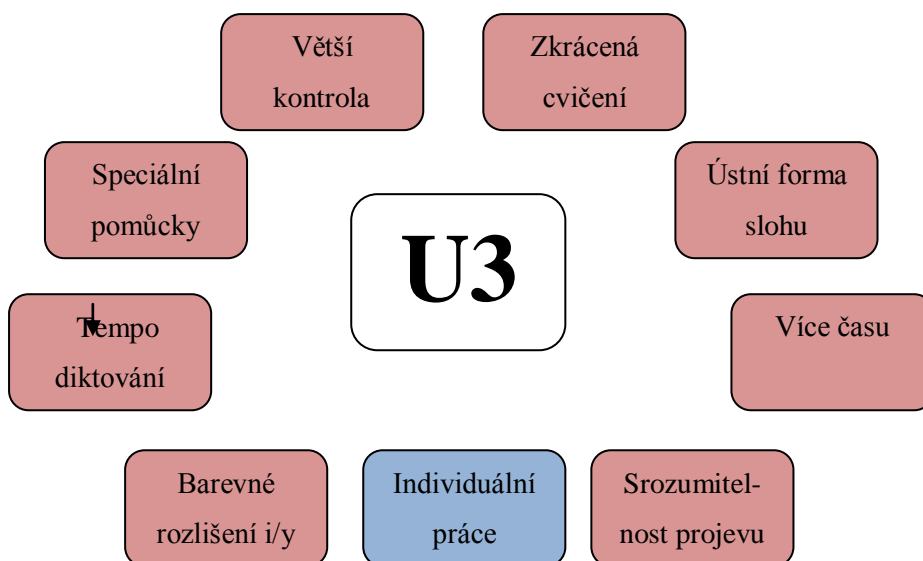


Schéma č. 7 Učitelka č. 3 – výsledky rozhovoru

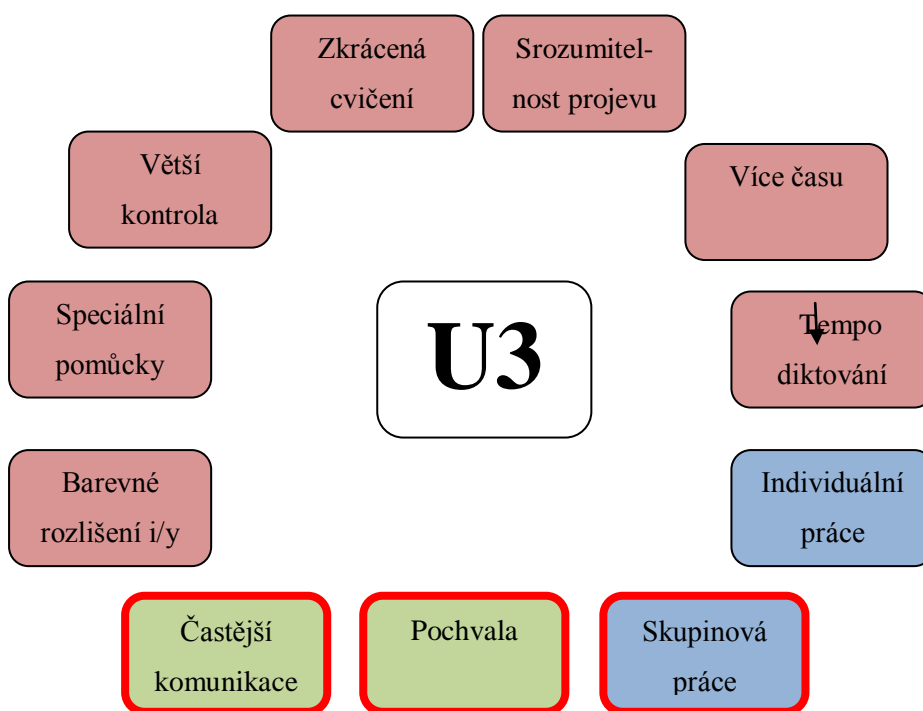


Schéma č. 8 Učitelka č. 3 – výsledky pozorování

- metody práce
- formy práce
- motivace
- co učitelka používá, ale neuvedla to v rozhovoru

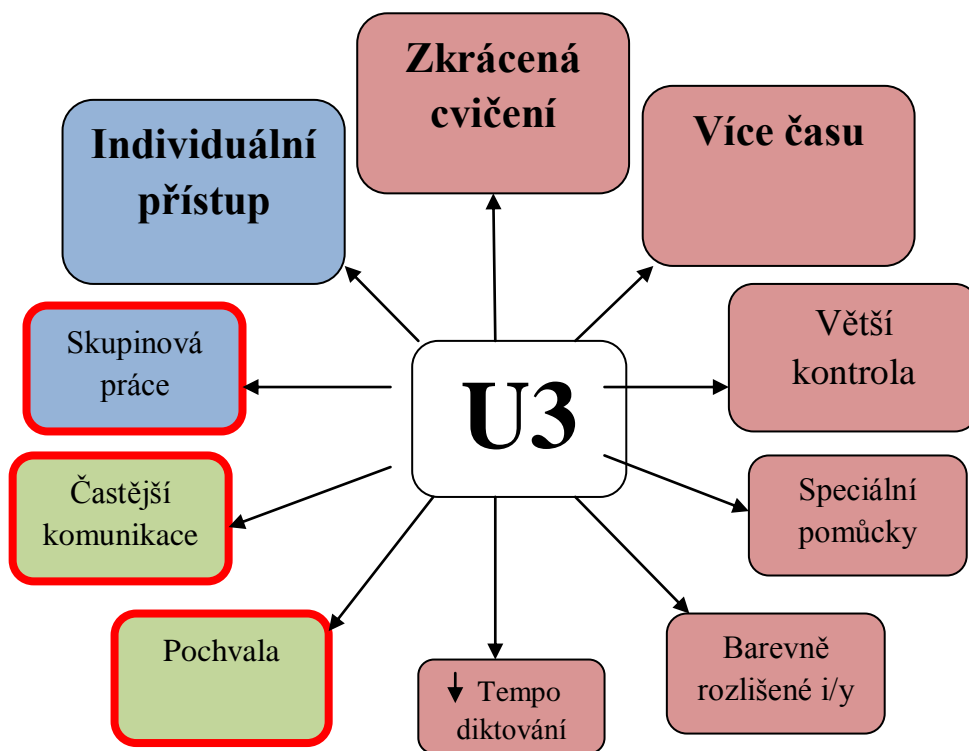


Schéma č. 9 Učitelka č. 3 - srovnání rozhovoru s pozorováním

Ze Schématu č. 9 lze vyčíst, že učitelka preferuje **individuální přístup** k žákyni s dyslexií, přizpůsobuje jí **čas** určený na vypracování úkolu, zadává jí **kratší cvičení** než ostatním žákům. Například ve čtení čte vždy menší úsek než ostatní, neboť je pro ni čtení náročné a vyčerpávající. Je efektivní, pokud čte méně, ale více se snaží. V učebnici nezpracuje cvičení úplně celé, učitelka ji upozorní na věty/slova, které jsou důležité a které má vypracovat. Pokud se cvičení skládá z dílčích úkolů, nezpracuje Cecílie všechny dílčí úkoly, ale pouze tu část, kterou stihne. Druhou nejpoužívanější metodou je **větší kontrola** žákyně s dyslexií, což mírně koresponduje s individuálním přístupem. V průběhu pozorování jsme si mohli také všimnout, že žákyně využívá **přehledy** s mluvnickými kategoriemi sloves, podstatných jmen, přehled řad vyjmenovaných slov, skloňování vzorů tvrdých

a měkkých přídavných jmen. Pokud má více času na zpracování úkolu, poté, co vypracuje úkol a učitelka jí ho zkontroluje, si vezme dvě barevné pastelky a **barevně odlišuje i/y**. Za dobu pozorování psali žáci dvakrát diktát. Diktát probíhal klasicky tak, že učitelka diktovala po větách a žáci psali. Jedinou změnu, kterou jsme zaznamenali, bylo **tempo diktování**. Učitelka začala diktovat celkem rychle, po dvou větách viděla, že Cecílie nestíhá zapisovat, takže tempo diktování zmírnila a přizpůsobila ho rychlosti psaní Cecílie. Cecílie napsala diktát celý, stejně jako její spolužáci. Na konci diktátu k ní učitelka přišla, zběžně diktát prohlédla a upozornila Cecílii na určitý počet chyb v odstavci. Toto počínání je zařazeno v kolonce „větší kontrola“.

Nyní se budeme zabývat porovnáním toho, co učitelka neuvedla v rozhovoru, ale v praxi bylo pozorovatelné. Odhalit tyto metody nebylo nijak snadné. Ovšem po několikáté návštěvě se přeci jen ukázalo, že učitelka využívá některé metody neuvedené v rozhovoru, které působí na žákyni s dyslexií pozitivně. Učitelka č. 3 v rozhovoru uvedla, že žáky s dyslexií nemotivuje jinak než ostatní žáky. V průběhu pozorování jsme ale odhalili, že využívá odlišný druh motivace. Učitelka s Cecílií **častěji komunikuje** a více se jí věnuje a **chválí** ji za dílčí úspěchy. Tento fakt Cecílii většinou povzbudí k činnosti. Když se jí učitelka nevěnovala, trvalo jí déle, než se zapojila do činnosti a pracovala s nechutí. Pozitivní efekt na žákyni s dyslexií mělo také zařazení do skupin. Ve **skupinové práci** má Cecílie pocit sounáležitosti a prospěšnosti, více se snaží, než když pracuje samostatně.

Učitelka č. 4

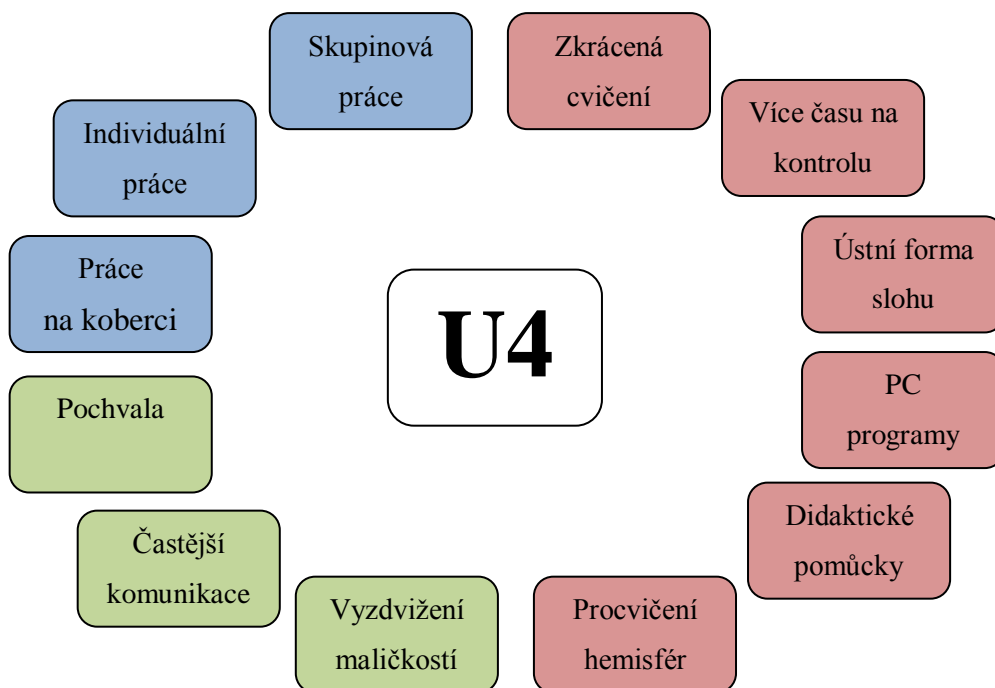


Schéma č. 10 Učitelka č. 4 – výsledky rozhovoru

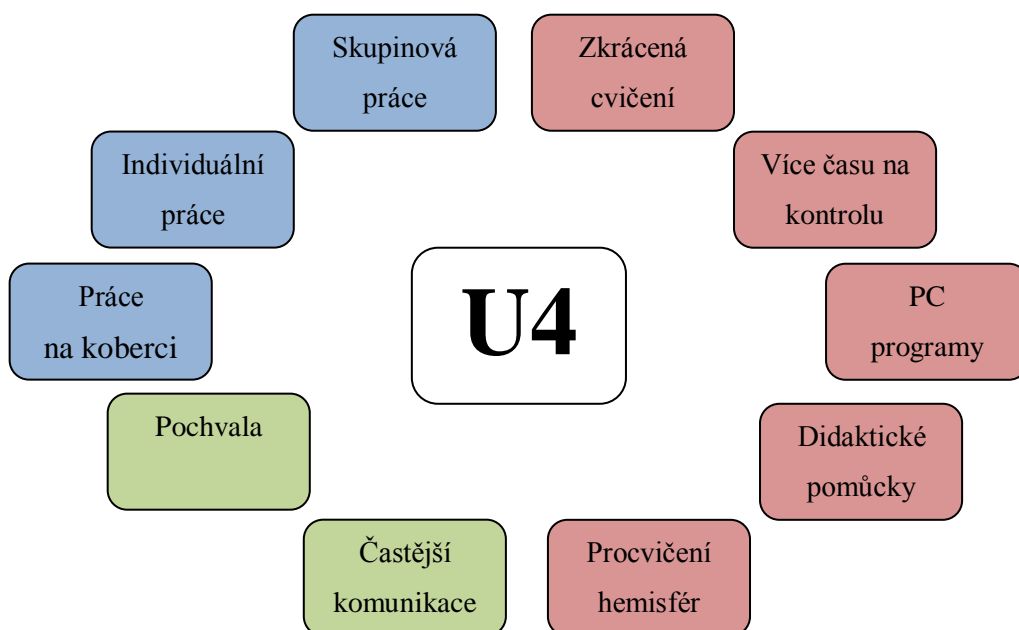


Schéma č. 11 Učitelka č. 4 – výsledky pozorování

- metody práce
- formy práce
- motivace

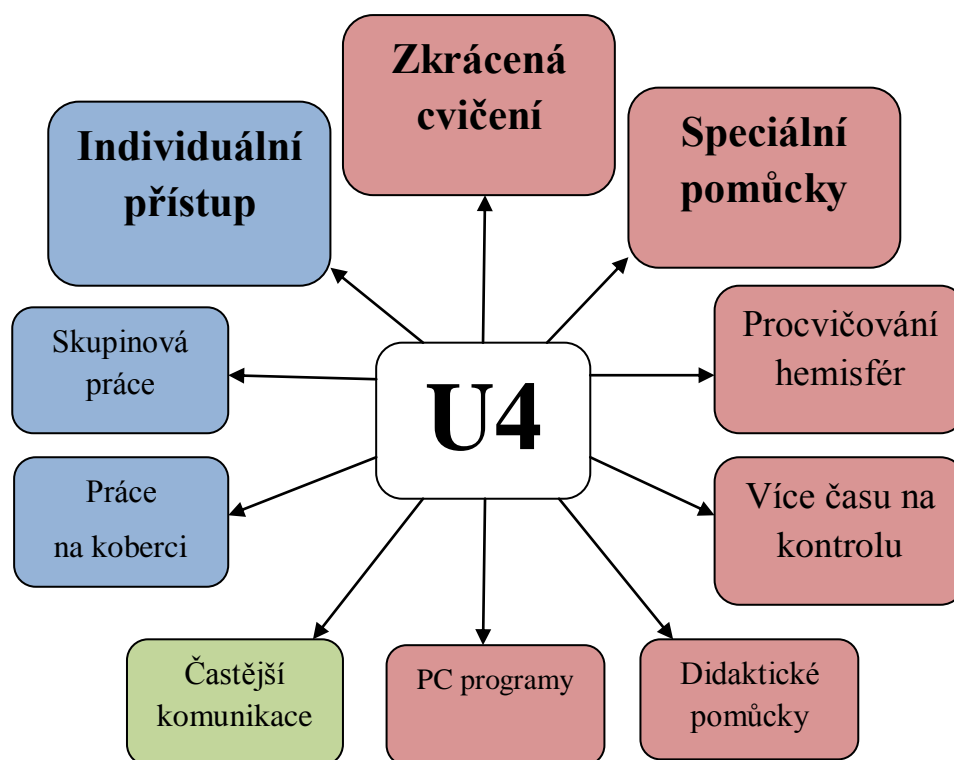


Schéma č. 12 Učitelka č. 4 – srovnání rozhovoru s pozorováním

- metody práce
- formy práce
- motivace

Většina metod, které učitelka č. 4 uvedla v rozhovoru, se vyskytla i v průběhu vyučovacího procesu. Nejčastěji využívá učitelka **individuální přístup**, zadává **zkrácená cvičení**, přiměřená tempu žáka, aby nebyl stresovaný časovým limitem, a umožňuje žákovi používat **didaktické pomůcky**, například pexesa (viz Obrázek č. 5), pomocí nichž si hravou formou odůvodňuje gramatické jevy. Dále může využívat gramatické přehledy umístěné na stěně učebny.

jarní	se slepič- polévkou
mladého	z uměl-ho hedvábí

Obrázek č. 5 Pexeso – vzory přídavných jmen

holub-	páni
k přítel-	muži
topol-	hrady

Obrázek č. 6 Pexeso – vzory rodu mužského

Bylo vypořádováno, že učitelka dává velký důraz na kontrolu úkolů. Snaží se ukázat žákovi, jak má kontrolu správně provést, a nechává mu **na kontrolu více času**. Například, pokud žák kontroluje správnost doplňovacího cvičení, kontroluje cvičení po částech, přičemž paralelně porovnává jednotlivá slova v učebnici a v sešitě. V hodinách jsme si mohli dále všimnout opakovaného **procvičování mozkových hemisfér**. Když učitelka viděla, že byli žáci již vyčerpaní a klesala jejich soustředěnost, zařadila do hodiny relaxační cvičení nebo procvičení

mozkových hemisfér, které aktivizovalo činnost mozku a bylo obzvlášť přínosné pro žáky s dyslexií.

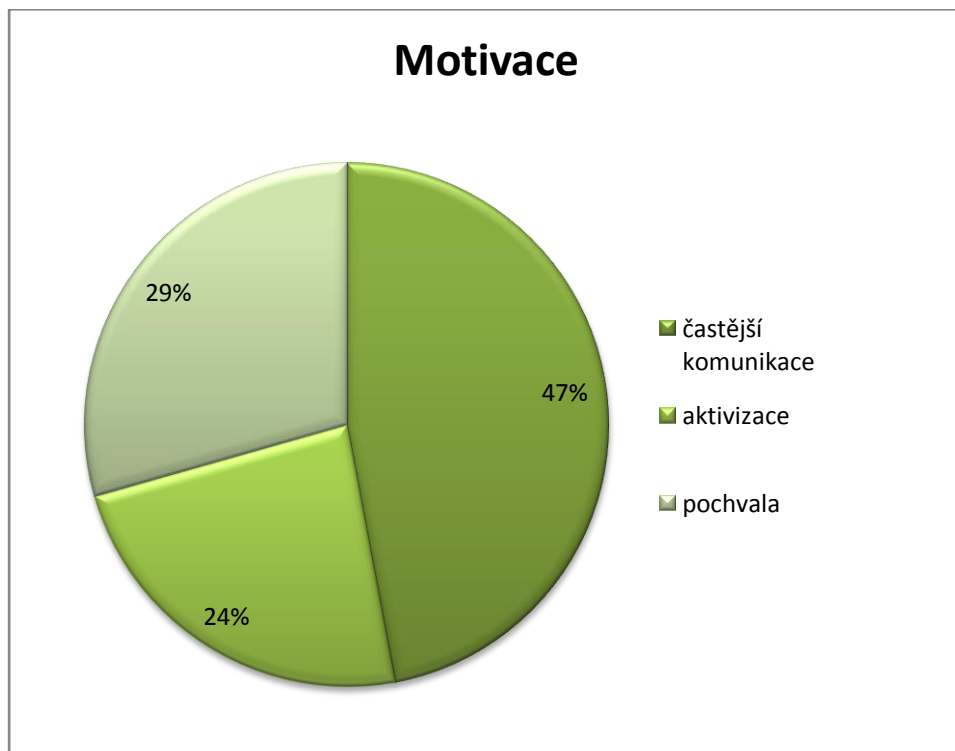
V rozhovoru učitelka č.4 uvedla, že k procvičování mozkových hemisfér využívá křížová cvičení, kdy si žáci tleskají rukama o stehno (pravá ruka – levá noha, levá ruka – pravá noha, pravá ruka – pravá noha, levá ruka – levá noha). V náslechových hodinách jsme viděli učitelku využívat ležatou osmičku, což je pomůcka umístěná na stěně učebny sloužící k zapojení obou mozkových hemisfér (viz Obrázek č. 1). Dále učitelka v hodinách využívala tyto typy cvičení:

- loktem levé ruky se dotkni pravého kolene,
- prsty pravé ruky polož na levou patu,
- napni ruce před sebe, sepni prsty, jako bys v nich měl pistoli, pozorně sleduj palec a vykruž s ním pomalu ležatou osmičku.

Ojedinele jsme si mohli všimnout, že žáci při práci využívali **gramatické přehledy** učiva či speciální **programy na počítači**. Při hodinách, kdy žáci využívali počítač, pracovali žáci s dyslexií v programu DYSCOM. Počítač je také využíván při prověrkách a diktátech. Z hlediska forem práce se kromě individuální péče a frontální výuky vyskytla **skupinová práce** a **práce na koberci**, při níž žáci většinou reflektují dosažené výsledky.

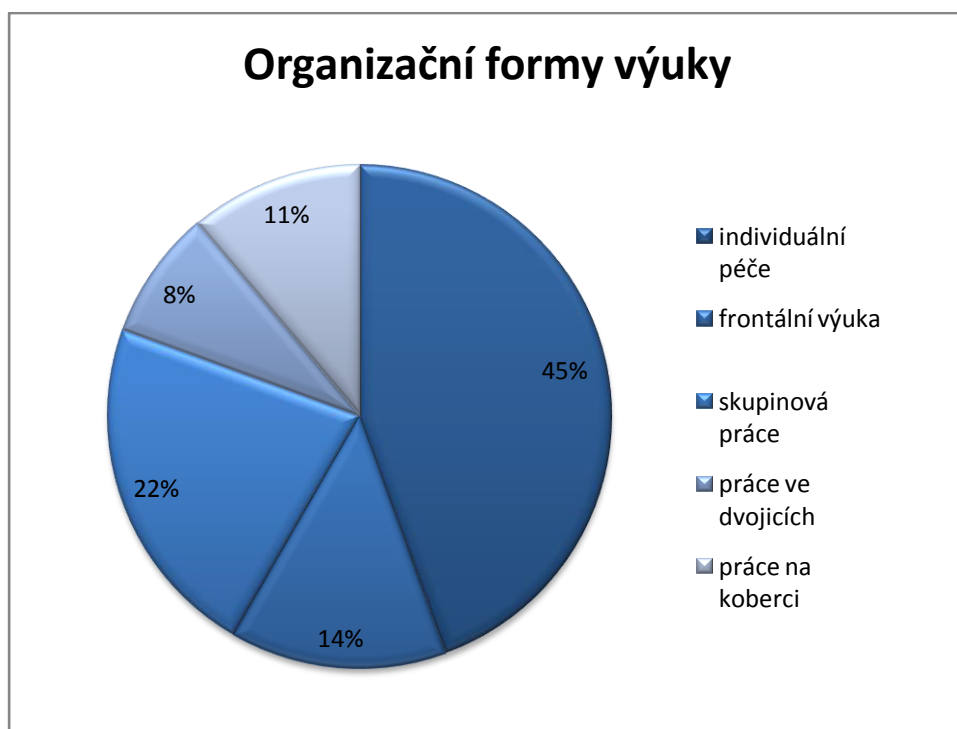
Jako účinná motivační metoda se ukázala být **častější komunikace** s žákem. Učitelka má s Honzou vřelý a otevřený vztah. Jeví zájem nejen o výsledky jeho práce, ale i o jeho osobu. Na první pohled bylo vidět, že Honza učitelce důvěřuje. Nestydí se přihlásit, pokud si s něčím neví rady. Učitelka mu vždy vyjde vstříc a ochotně mu pomůže.

V *Grafech č. 8, 9 a 10* můžeme vidět komplexní shrnutí nejčastěji využívaných metod v hodinách českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Jedná se o vyhodnocení *Schémat č.3, 6, 9 a 12*. Grafy jsou barevně rozlišeny do tří kategorií tak, jak tomu je ve všech schématech – zeleně jsou označené metody využívané při motivaci, modře organizační formy a červeně metody a techniky využívané při zadávání a plnění úkolu v hodině českého jazyka.



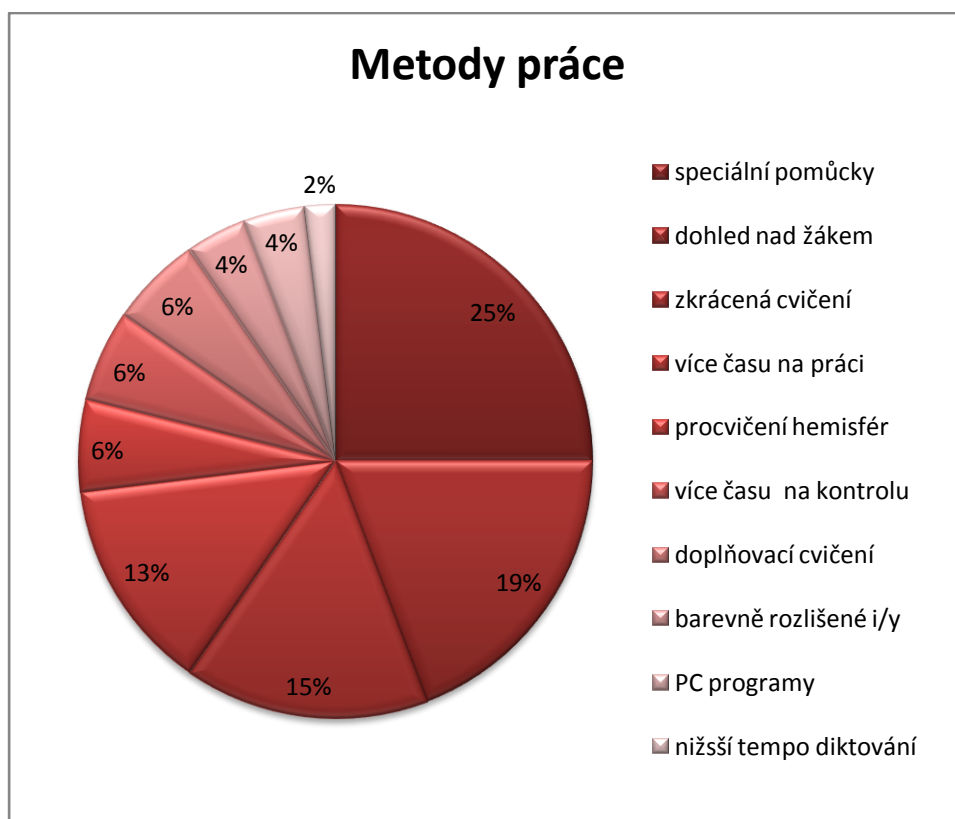
Graf č. 8 Používané motivační metody

Motivačních metod se v průběhu pozorování vyskytlo velmi málo. Učitelky na motivaci nekladou takový důraz jako na samotnou práci nebo hodnocení. Některé učitelky motivaci zcela opomíjejí. Nicméně bylo zjištěno, že nejčastějším způsobem motivace, který zároveň efektivně působí na žáky, je častější komunikace s daným žákem. Jedná se o tzv. slovo navíc. Učitel jeví zájem jednak o školní výsledky žáka, ale také o jeho osobu, tím s ním vytváří harmonický vztah, což má blahodárný vliv na výkon žáka. Dále si můžeme všimnout velkého vlivu pochvaly a aktivizace žáka. Pod pojmem aktivizace si můžeme představit povzbudivé věty či připomínky ze strany učitele.



Graf č. 9 Používané organizační formy výuky

U všech učitelek bylo pozorovatelné, že se s žákem snaží co nejvíce pracovat individuálně dle jeho konkrétních potřeb. Na druhém místě je skupinová práce (22 %) následovaná frontální výukou (14 %), prací na koberci (11 %) a prací ve dvojicích (8 %).



Graf č. 10 Používané metody práce

Největší zastoupení z pozorovaných metod práce má využívání speciálních pomůcek. S pomůckami, jako jsou gramatické přehledy, pracují téměř všichni žáci s dyslexií, se kterými jsme se během výzkumného šetření setkali. Druhou nejčastěji využívanou metodou je větší dohled nad žákem. Pod tímto pojmem se skrývá například pokládání kontrolních otázek během práce, učitelka je žákovi na blízku, aby měl možnost se na ni kdykoli během práce obrátit, také sem lze zařadit dohled nad chováním žáka, zda pracuje, dává pozor atd. Velké procento je zastoupeno úlevami, které jsou poskytnuty žákovi s dyslexií, a jsou to zkrácená cvičení a delší čas na vypracování úkolu.

6.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo popsat způsoby práce konkrétních učitelů s konkrétními žáky s dyslexií na 1. stupni ZŠ v hodinách českého jazyka a vyvodit doporučení těmto učitelům pro jejich další vzdělávací působení na žáky s dyslexií.

Pro snadnější orientaci jsme se rozhodli dělit práci s žákem s dyslexií ve vyučování do čtyř kategorií. První kategorií je motivace, druhou kategorií tvoří organizační formy práce, třetí kategorie sestává z konkrétních metod práce využívaných při zadávání a plnění úkolu a čtvrtou kategorií tvoří hodnocení žáka. První tři kategorie jsou výsledkem nestrukturovaného pozorování výuky českého jazyka. Poslední kategorie (hodnocení) vzešla z rozhovorů s vyučujícími. Výzkumné šetření probíhalo na čtyřech libereckých státních základních školách, konkrétně v pátých ročnících v hodinách českého jazyka.

Abychom si mohli zodpovědět hlavní výzkumnou otázku (Jaké metody a postupy využívají vybraní učitelé 1. stupně ZŠ při práci s žáky s dyslexií v hodinách ČJ?), položili jsme si několik dílčích otázek.

Jaké metody a postupy uvádějí učitelé, že je sami požívají ve výuce žáků s dyslexií?: Tuto otázku lze zodpovědět z rozhovorů s učitelkami. Učitelky uvedly, že nejčastěji používají zkrácená cvičení, názorné pomůcky a více času na zpracování úkolu. Z hlediska motivace pak preferují pochvalu, častější komunikaci s žákem a vyzdvižení maličností. Při ověřování vědomostí a hodnocení učitelky nehodnotí specifické chyby, ale zohledňují domácí přípravu a dávají přednost ústnímu zkoušení před písemným. Pokud volí písemnou formu ověřování hodnocení, sestavují pro žáky s dyslexií speciální testy.

Jaké metody a postupy učitelé skutečně využívají ve výuce žáků s dyslexií?: Velká část metod a postupů uvedených v rozhovorech se při pozorování ukázala jako používaná v praxi. Zjistili jsme ale, že některé učitelky v samotné výuce nevyužívají všechny metody uvedené v rozhovoru, např. zkrácená cvičení, více času na vypracování úkolu, barevné rozlišování měkkého a tvrdého i/y v textu, pochvala, vyzdvižení maličností. V některých případech naopak byly pozorovány metody, které se v rozhovoru nevyskytly: usměrňování chování žáků, skupinová práce, pochvala, častější komunikace, frontální výuka.

Jak učitelé motivují žáky s dyslexií ve výuce a jakým způsobem hodnotí žáky s dyslexií?: Výzkumné šetření ukázalo, že největší vliv na motivaci žáka má častější komunikace. V oblasti hodnocení bylo zjištěno, že žádný pedagog do hodnocení nezahrnuje chyby vyplývající ze specifické poruchy.

Jaké metody a postupy používají učitelé nejčastěji ve výuce žáků s dyslexií?: Ve výzkumném šetření se ve shodě s míněním odborníků ukázalo, že nejúčinnějším a v našem případě i nejčastějším přístupem je individuální péče. S tím koresponduje zjištěná skutečnost, že učitelky průběžně dohlízejí na práci i chování žáka. Nejčastější úlevou je využívání speciálních pomůcek (většinou se jedná o gramatické přehledy učiva či čtecí záložku).

Na základě zjištěných skutečností lze konstatovat, že se učitelé při práci s žákem s dyslexií většinou drží tradičních postupů a odborných rad. Většinou vycházejí z individuálního vzdělávacího plánu nebo odborných publikací. Tyto postupy jsou ověřené a vedou k osvědčeným a efektivním výsledkům.

Práce pedagoga by měla vytvářet optimální studijní podmínky, za nichž bude žák s dyslexií podávat nejlepší možný výkon, přičemž by měla minimalizovat sekundární projevy dyslexie. Je nezbytné vycházet z individuálních potřeb každého žáka a na základě toho volit vhodné metody práce.

Konkrétní návrhy pro praxi – motivace:

- Častou komunikací a zájmem o osobu žáka vzbudit nezbytnou důvěru pro budoucí spolupráci.
- Chválit i dílčí úspěchy.
- Začleňovat žáka do kolektivu třídy.
- Uplatňovat individuální přístup.
- Pomocí povzbuzujících slovních formulací aktivizovat žáka k vyššímu výkonu.

Konkrétní návrhy pro praxi – metody práce:

- Novou látku vysvětlovat krátkými větami a jednoduchými slovy.
- Zadávat takové úkoly, které je dítě schopné plnit.
- Náročnější úkoly členit na dílčí kroky.
- Vždy se ujistit, že žák zadanému úkolu rozumí.
- Zadávat žákovi menší rozsah cvičení.
- Poskytnout více času na zpracování a kontrolu zadaného úkolu a zamezit tím vytváření stresu z nedostatku času.

- Vést žáka k používání kompenzačních pomůcek, aby mu dyslexie nevadila v pracovním ani osobním životě.
- Využívat počítačové programy.
- Místo opisu a přepisu volit doplňovací cvičení.
- V textu barevně rozlišovat i/y.
- Zařazovat relaxační cvičení, včetně procvičování mozkových hemisfér.

Konkrétní návrhy pro praxi – hodnocení:

- Brát ohled na specifické chyby.
- Preferovat ústní zkoušení.
- V písemné formě ověřování znalostí dávat přednost doplňování a testové formě.
- U písemného projevu zohlednit sníženou kvalitu grafického projevu a úpravu sešitů.
- Diktáty neklasifikovat známkou, pouze upozornit žáka na počet chyb.
- Využívat „předpravu“, kdy žáka upozorníme na počet chyb, dáme mu možnost opravy a teprve posléze známkujeme.
- Chyby zásadně nezvýrazňovat ani nepodtrhávat.
- Chybu škrtnout a napsat nad ní správné znění.
- Do hodnocení zahrnovat i domácí přípravu a domácí úkoly.
- Pravidelně informovat rodiče žáka o výsledcích školní práce.

Při práci s žáky s dyslexií učitelé respektují jejich pracovní tempo a často opakují učivo, zadání úkolů i samotné hodnocení. Kladou před žáka reálné cíle, aby v nich nevyvolali odpor či rezignaci. V žádném případě nesmí žáka s dyslexií srovnávat se spolužáky. Měli by v něm vyvolat pocit potřeby bojovat sám se sebou a zlepšovat výsledky vůči sobě. Při klasifikaci učitelé používají ověřené postupy, nehodnotí specifické chyby, nezvýrazňují je červenou barvou. Dávají přednost podtržení chyby a napsání správného znění nad chybu. Chyby s žákem většinou konzultují po skončení vyučovací hodiny o přestávce nebo při navýšené speciální reedukační hodině. Velice důležité pro tyto děti je pravidelný režim dne, pravidelná relaxace a aktivní spolupráce s rodiči a odbornými pracovníky.

7. Závěr

Stěžejní pro rozvoj žáků s dyslexií je správný pedagogický přístup. Každý pedagog by měl vědět, jaké metody či techniky má ve výuce žáka s dyslexií uplatňovat, aby byla práce žáka efektivní.

Pro žáky s dyslexií existuje řada druhů podpor, reedukačních metod a pomůcek. Nás ovšem zajímalo, které metody se reálně používají v praxi. Ne vždy jsou podmínky pro práci s žákem s dyslexií optimální. V ideálním případě by měl učitel ve třídě snížený počet žáků, speciálního pedagoga a dostatek času věnovat se každému žákovi dle jeho potřeb. Realita bývá ale jiná. Ve třídě se vyskytuje kolem 25 žáků různého typu a rozsahu zdravotního postižení. Učitel má 45 minut na to, aby žáky naučil podobný rozsah a obsah učiva, přičemž by měl každého žáka zaměstnat tak, aby pracoval po celou dobu výuky efektivně. Navíc by měl pomáhat kompenzovat projevy zdravotního postižení jednotlivých žáků. Výsledek praktické části proto můžeme označit za realizovatelný kompromis nároků na jedné straně a potřeb na straně druhé, který se osvědčil konkrétním učitelkám základních škol.

Ukazuje se, že k práci s žákem s dyslexií neexistuje univerzální kuchařka, kterou by se mohli všichni učitelé řídit. Vždy je třeba přístup k takovému žákovi dílčím způsobem přizpůsobit. Na druhou stranu námi realizované výzkumné šetření ukázalo, že určité společné body nalézt lze. Nejpoužívanější metodou se sice ukázal individuální přístup k žákovi, měl by být ale doprovázen častou komunikací učitele s žákem, zájmem učitele o žáka a navázáním přátelského vztahu, čímž učitel pomáhá vytvářet optimální prostředí pro práci s žákem s dyslexií přímo ve vyučovacím procesu.

Učitelé ve výzkumném šetření prokázali, že disponují základními teoretickými znalostmi týkajícími se vzdělávání žáků s dyslexií. Ne všichni učitelé ale uplatňují veškeré své znalosti v praxi. Učitelé by se měli naučit reflektovat především svoji práci, aby se nestávalo, že v hodině uplatňují jiné metody, než kterých si jsou vědomi. Každý učitel by si měl položit otázku, zda tím, co dělá, dosahuje stanovených cílů.

Z obecnějšího pohledu upozorňují naše zjištění na potřebu a užitečnost kontrolních zpětnovazebních mechanismů, které by učitelům umožňovaly efektivně reflektovat vlastní práci, obzvláště při péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se např. o videotrénink interakcí či různé formy supervize a intervize, které v českém školství zatím scházejí a povinné hospitace ředitelů škol ve výuce svých podřízených je rozhodně zastoupit nemohou. Jak se totiž ukázalo, někdy učitel prostě některé věci dělá a některé věci nedělá, aniž by si toho byl vědom, a je škoda neumožnit mu, aby se sám poučil především ze své praxe. Protože ke komu má blížeji nežli sám k sobě.

Seznam použité literatury a zdrojů

BARTOŇOVÁ, M., ed., 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Vyd. 1. Brno: MSD. ISBN 80-86633-38-1.

BOMTON AGENCY, 2013. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná verze k 1.1.2013*. Praha: Bomton Agency. ISBN 978-80-904259-0-3.

ČAČKA, O., 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu.*, Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HÁLA, B., SOVÁK, M., 1941. *Hlas – řeč – sluch*. Praha: Česká grafická Unie.

CHLUP, O., 1925. *Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných*. Brno: Filosof. fakulta.

JIRÁSEK, J., MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z., 1966. *Poruchy čtení a psaní: vývojová dyslexie*. 1. vyd. Praha: SPN.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Z., 1993. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 2., upr. a rozš. Jinočany: H&H. ISBN 80-85467-56-9.

MICHALOVÁ, Z., 2011. *Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-744-4.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR, 1992. *Pokyn MŠMT ČR č.j. 23 472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR, 1998. *Metodický pokyn k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č.j. 16 138/98-24*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR, 2001. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č.j. 13 711/2001-24*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

POKORNÁ, V., 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1995. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění. In: *Sbírka zákonů České republiky*[online]. [vid. 2012-09-02]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/?path=/portal/obcan/>

Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech, v platném znění. In: *Sbírka zákonů České republiky*[online]. [vid. 2012-09-02]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/?path=/portal/obcan/>

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický Praha. [vid. 2012-09-02]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. [vid. 2012-09-02]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/?path=/portal/obcan/>

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. 2006. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Aktualiz. vyd. Praha: D + H. ISBN 80-903579-4-6.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Struktura rozhovorů

Příloha č. 2: Záznamový arch strukturovaného pozorování

Příloha č. 1: Struktura rozhovorů

Žák s dyslexií:

1. Kolik žáků ve Vaší třídě má obtíže se čtením?
2. Jak se obtíže se čtením u žáků ve Vaší třídě nejčastěji projevují?
3. Jak si Vy sama definujete obtíže ve čtení?
4. Kolika žákům ve Vaší třídě byla již na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně diagnostikována dyslexie a jaký stupeň dyslexie? (jde o lehkou, středně těžkou nebo těžkou formu)
5. U kolika žáků ve Vaší třídě je souběh dyslexie s nějakou další poruchou a jakou?
6. Máte ve Vaší třídě integrovaného žáka s dyslexií? Pokud ano, z jakých důvodů?
7. Máte ve Vaší třídě u nějakého žáka s dyslexií vypracován individuální vzdělávací plán? Pokud ano, z jakého důvodu a jakou má podobu?
8. Spatřujete v integraci a individuálním vzdělávacím plánu výhody pro práci s žákem s dyslexií? Proč ano či ne?

Práce ve vyučování:

- A) Jaké jsou z Vašeho pohledu hlavní rozdíly přístupu k žákům s dyslexií?
- B) Motivujete žáky s dyslexií jiným způsobem než ostatní? (Jakým?)
- C) S jakými metodami/technikami pracujete s žáky s dyslexií ve vyučování?
Jaké důvody Vás vedou k výběru použitých metod?
Jak ovlivňují použité metody didaktickou strukturu vyučování?
Jakým způsobem reflektujete účinnost použitých metod?
- D) Jakým způsobem upravujete žákům s dyslexií obsah a rozsah učiva?
- E) Jakým způsobem hodnotíte žáky s dyslexií? (zpětná vazba)

Práce mimo vyučování:

- a) Pracujete s žáky s dyslexií i mimo vyučování?

Jak často?

Jakou formou?

Jakými metodami?

- b) Jakým způsobem reflektujete účinnost této práce?

Příloha č. 2: Záznamový arch strukturovaného pozorování

Metody práce

Metody práce	U 1	U 2	U 3	U 4	Poznámky
kratší cvičení					
více času					
speciální pomůcky					
hlasité čtení u stolku					
doplňovací cvičení					
čtenářské dílny					
porozumění úkolu					
PC programy					
procvičování hemisfér					
relaxační cvičení					
barevně rozlišené i/y					
DIKTÁT					
kratší diktát					
doplňování místo diktátu					
pomalejší tempo diktování					
více času na kontrolu diktátu					
diktát se bzučákem					
ČTENÍ					
kratší úseky					
vysvětlení výrazů					
samostatné čtení u stolku					
otázky na porozumění textu					
čtecí záložka					
SLOH					
ústní forma slohu					
srozumitelnost vyjadřování					

Organizační formy práce

Organizační formy práce	U 1	U 2	U 3	U 4	Poznámky
frontální výuka					
individuální výuka					
skupinová práce					
práce ve dvojicích					
práce na koberci					

Motivační metody

Motivační metody	U 1	U 2	U 3	U 4	Poznámky
pochvala					
vyzdvížení maličností					
slovo navíc					
individuální péče					
více komunikace					

Metody hodnocení

Metody hodnocení	U 1	U 2	U 3	U 4	Poznámky
zohlednění klasifikace					
nehodnotí specifické chyby					
zahrnuje domácí přípravu					
průběžná kontrola					
speciálně sestavené testy					
předoprava					
kontrolní otázky					
speciálně upravené testy					